وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم التربية البدنية والرياضة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في
نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة

بيداغوجية الثواب والعقاب وأثرها على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة

لجنة المناقشة

د/ .... (رئيساً)

د/ .... (عضواً)

د/ .... (عضواً)

إعداد الطالب الباحث:
بكاي ميلود

تحت إشراف:
أ. د/ بوداود عبد اليمين

السنة الجامعية 2003/2002

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور بو داود عبد اليمين على الجهود القيمة والمساعدات التي لم يبخل علينا بها. كما اوجه أسمى عبارات التقدير والعرفان إلى أساتذتي الإجلاء الذين سهروا تكويني طوال فترة دراستي في هذا المعهد. دون أن أنسى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

الإهداء

إلى بلدي الجزائر

المحتويات

قائمة الجداول والأشكال

مقدمة:

لا جدال في أن التربية أصبحت عملية مدروسة ذات أغراض محددة وقـاعدة فلسفية تهدف إلى تحقيقها وتجسيدها في ميدان الواقع، فـــالأهداف العامـــة للتربيـــة معروفة وتتمثل في تكوين المواطن الصالح وتنمية قدراته الكاملـــة مـــن جســـمية وخلقية ومعرفية ووجدانية، لذلك تسعى كل الشعوب والأمم على وجه هذه البســيطة إلى الارتقاء والتقدم في جميع الميادين، معتمدة على طاقاتها وثرواتها الطبيعية منـــها والبشرية هاته الأخيرة التي تمثل دعامة وأساس هذا التقـــدم والنمـــاء الاقتصـــادي والصناعي والثقافي، لذلك توفر هذه الأنظمة الساعية وراء هذا التقدم كل الإمكانـــات والوسائل للوصول بهذه الطاقات البشرية إلى أحسن مستوى معرفي وذلك بالاعتمـاد على مناهج تربوية، تستقيها من فلسفتها وقيمها الخاصة بها.

إذن فالاهتمام بتنمية شخصية الفرد هو هدف كل نظام تربوي، وذلـــك مـــن جميع النواحي التي يجب إنمائها لدى الأفراد سواء من الناحية الجسمية والنفســـية و الاجتماعية، ويعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مـــدى فاعليـــة مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المربي أحد أهم تلك المدخـــلات، باعتبـــاره العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيسي لها، والذي يتوقف على نشاطه وفعاليتـــه نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها، كذلك اعتماد وحدات تعليمية مختلفـــة تشمل كل النواحي المتعلقة بالفرد، ويعد النشاط البدني التربوي أحد أوجه النظـــام التربوي والذي اثبت نجاعته في تكوين الأفراد وإعدادهم إعداداً سليماً، وقد يذهـــب البعض من المختصين إلى اعتباره أحد أهم ركائز النظام التربوي لأي مجتمع.

لكن ورغم كل ما يبذله القائمون على ميدان التربية عامة وميـــدان النشـــاط البدني التربوي خاصة، إلاَّ أنهم يجدون أنفسهم أمام تلاميذ لا يملكون الدافعية الكافية لتحصيل ما يقدمه هؤلاء المربون من معارف، حيث يقول (Viau):" إن العديد مـــن المربين يعيبون أو يأخذون على تلامذتهم عدم الدافعية وعدم بذل الجهد الضـــروري

للتعلم ويقولون أن التلاميذ لا يسمعوننا ولا شئ يحفزهم ولكن هل نستطيع أن نوبخ التلاميذ على عدم دافعيتهم (Yavès Bernard ,1991).

إن موضوع التحفيز يطرح بقوة في ميدان التربية وذلك لماله من أهمية في تحقيق أهداف هذه الأخيرة، حيث يضطر الكثير من المربين إلى استعمال إجراءات تحفيزية لدفع تلامذتهم لبذل الجهود الكافية للتعلم فهناك الكثير من العلماء ممن يعتقدون بأن سبب هذا التكاسل يرجع للطرق التقليدية وذلك لمحدوديتها في نقل المعارف للتلاميذ السلبيين والقليلي التحفيز أو الدافعية (Pierre, Chazhud, 1991, page 29)، ولكن رغم استعمال الطرق الحديثة يبقى هذا المشكل قائماً في الكثير من الأحيان، وبالتالي يصبح اللجوء إلى استعمال الثواب والعقاب كإجراءات تحفيزية أمرا هاماً في العملية التعليمية والذي ينتج عنه استجابات مختلفة عند هؤلاء التلاميذ فيمكن أن تكون آثارهما إيجابية أو سلبية خاصة إذا كان التلاميذ يمرون بمرحلة هامة وحساسة وهي المراهقة، فأكيد أن استجاباتهم للثواب والعقاب تكون مختلفة عن المراحل العمرية الأخرى لما تتميز به مرحلة المراهقة من حدة الانفعالات والتمرد عن القيود والأحكام الفوقية.

إن الكشف عن العلاقة الإرتباطية الموجودة بين إجراءات الثواب والعقاب وأهداف النشاط البدني الذي يسعى إلى تحقيقها سواء كانت بدنية أو انفعالية أو اجتماعية، هو ما دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة التي تضمنت جانبين نظري والآخر تطبيقي.

احتوى النظري منها على خمسة فصول، تحدثنا في الفصل الأول منه عن التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتربية العامة، أما الفصل الثاني فتطرقنا إلى الأهداف السلوكية كقاعدة للتقويم التربوي، وعمدنا في الفصل الثالث من دراستنا إلى شرح التطبيقات التربوية لنظريات التعلم لاعتمادها بشكل كبير على أسلوبي الثواب

والعقاب، أما الفصل الرابع فقد عرضنا فيه فلسفة الثواب والعقاب بين الفكر التربوي الإسلامي والغربي، و كذا علاقتهما بالنشاط البدني الرياضي المدرسي، وفي الفصل الخامس والأخير تطرقنا إلى مرحلة المراهقة التي تعتبر المرحلة الأكثر حساسية لإجراءات الثواب والعقاب.

أما الجانب التطبيقي من دراستنا فقد تضمن فصلين، تحدثنا في الأول منهما عن المنهجية العلمية المتبعة في هذه الدراسة، وكذا المنهج الإحصائي المستخدم في تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية وكذا اختبار صحة الفرضيات المحددة، أما الفصل الثاني فقد خصصناه لعرض و تحليل نتائج الدراسة النهائية، وقد خلصنا في الأخير إلى استنتاجات خاصة بالبحث، وفي ضوء تلك النتائج والمؤشرات قمنا باقتراح بعض التوصيات لما لها من الضرورة بمكان، وتجدر الإشارة إلى أننا قد تلقينا بعض المشاكل والعراقيل الإدارية في إجراء الدراسة الميدانية وكذا صعوبة الاتصال المباشر بعينة البحث.

ونتمنى في الأخير أننا قد تطرقنا إلى موضوع هام وأساسي له علاقة كبيرة في إنجاح العملية التربوية وتفعيلها والرفع من مردوديتها مما يعود بالفائدة على مجمل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وبالتالي خدمة التناسق والتوافق ووحدة الامة، بغية تكوين مجتمع سليم ومتماسك، كما نوصي باجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين مختلفة هذه المتغيرات.

الفصل التمهيدي

- الإشكالية
- الفرضيات
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- الدراسات السابقة
- تحديد المفاهيم

الإشكالية:

لا شك أن الأساتذة والمربين، في حقل التربية البدنية والرياضة، يسعون جاهدين لتحقيق أهداف هذه المادة، والتي وجدت لنفسها مكاناً هاماً في أغلب الأنظمة التربوية، فكما جاء في الأمرية رقم 09/95 المؤرخة في 1995/02/25 والمتعلقة بتنظيم وتطوير الثقافة البدنية والرياضية والتي توضح ما يلي:" يعد تعليم التربية البدنية والرياضية مادة مدرجة في برامج وامتحانات التربية والتكوين" (منهاج التربية البدنية والرياضة، 1996، 03).

وبالرغم من ما توفره الهيئات الوصية من إمكانيات ضخمة، إضافة إلى المجهودات التي يبذلها هؤلاء المربون، إلا أنهم يجدون أنفسهم بالمقابل أمام تلاميذ لا يبذلون الجهد الكافي خلال ممارسة الأنشطة الرياضية. هذا الوضع، يفرض على المربين اتخاذ إجراءات وأساليب تربوية، قصد دفع التلاميذ لبذل جهد أكبر، هذه الأساليب قد تكون إما إجراءات تحفيزية متمثلة في أشكال من المكافآت ذات بعد مادي أو معنوي أو ما نطلق عليه بصفة عامة مصطلح الثواب، أو يتخذ المربي في حق هؤلاء التلاميذ إجراءات عقابية، والتي تتخذ أشكالاً مادية (بدنية) أو معنوية هي كذلك، أو ما نسميه بالعقاب.

ولكل من الثواب والعقاب أهدافاً تربوية وضرورية تنعكس آثارها على شخصية التلميذ، بحسب طريقة استعمال هذه الوسائل التعليمية، إضافة إلى أن النسق الاجتماعي الذي يكوّنه كل من المربي والتلميذ والبيئة التي تجمعهم تتخلله مواقف وحالات يفرضها التفاعل القائم بين عناصر هذا النسق، هاته المواقف والحالات إما أن تكون مواقف إيجابية أو سلبية، تستدعي من المربي التدخل، إما بتدعيم السلوكات الإيجابية للتلميذ أو بتغيير السلبية منها.

فالثواب هو تعزيز للاستجابات الإيجابية، حيث يعّرفه المختصون في ميدان علم النفس على أنه كل ما يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح، سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي أو بالتعبير العاطفي أو بالعطاء المادي مثل الهدايا أو بالاستجابة للرغبات الخاصة والاحتياجات من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية.

أما العقاب فهو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح، مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والتعذيب والعقاب البدني، وكذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية، كعلامات الغضب والنفور والتقزز والكراهية.

إذن فالعقاب هو طريقة تهدف إلى تغيير السلوكات السلبية التي تصدر من التلميذ، هذا الأخير الذي نهدف من خلال حصة التربية البدنية والرياضة إلى تكوينه تكويناً سليماً في جميع المجالات البدنية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية، في إطار مواقف تربوية وتعليمية، والتي تؤثر على هذا التلميذ الذي تتكون مبادئه الخلقية ومعايير سلوكه الاجتماعية في ضوء هذه المواقف إضافة إلى ما تلقاه من تربية منزلية، ومن تعامل في المجتمع العام.

ومن هذه المواقف مبدأ الثواب والعقاب الذي سبق لنا ذكره والذي تلقاه التلميذ في المواقف المختلفة التي مر بها في مراحل حياته. حيث أن الضمير وفكرة المرء عن نفسه وعاطفة اعتبار الذات، أو كل ما يسمى بالنفس اللوامة، تتكون وتتأثر من حيث القوة أو الضعف عند كل فرد بما يلقاه من أنواع الثواب والعقاب التي تحدد له التمييز بين الخطأ والصواب وبين ما يرضاه المجتمع أو لا يرضاه، والذي يتأمل مواقف التعلم التي يمر بها الطفل، سواء في تكوين العادات الصالحة أو التخلص من

العادات الضارة أو في تحصيل المعلومات والمعارف والمعاني، أو في تكوين المهارات وجميع أنواع التعلم واكتساب الخبرة يجد أنها كلها تتأثر بفكرة الثواب والعقاب (محمد خليفة بركات، 1977، 166).

ولما كان هذا التلميذ الذي نتكلم عنه هو تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، والذي يمر بفترة عمرية بالغة الأهمية في حياة الفرد ككل ألا وهي مرحلة المراهقة، هاته التي تميزها مجموعة من التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية، حيث أنها تمثل قمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية الطاغية والضغوطات الاجتماعية المقابلة التي تنعكس بشكل أو بآخر على مردود التلميذ المراهق وتحصيله العام وكذا أثناء ممارسته للأنشطة الرياضية خلال الحصة بصفة خاصة.

وبالتالي فلا بد أن يكون للثواب والعقاب موقع خاص من خلال هذه العناصر ذات التأثيرات المتبادلة والتي تتأثر بهاتين الوسيلتين البيداغوجيتين، فحصة التربية البدنية والرياضة وما تحويه من أهداف سلوكية بجوانبها الحسية الحركية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية، تسعى إلى الوصول بالتلميذ المراهق إلى أحسن مستوى من التعلم، ولكن في ظل هذه الإجراءات من ثواب وعقاب لا بد وأن يختلف الأمر حيث تتأثر هذه الأهداف السلوكية بهذه الإجراءات.

لذلك نحن نسعى من وراء هذه الدراسة إلى الكشف عن ماهية هذا التأثير الذي يتركه الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية وكيفية الاستجابة التي يبديها التلميذ المراهق لهذه الإجراءات، واختلاف هذه الاستجابة بحسب الجنس سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، وذلك للخروج بنتائج يمكن أن يستفاد منها في مجال المعرفة التربوية.

– تحديد المشكلة:

- كيف يؤثر الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية؟
- كيف يؤثر الثواب والعقاب على الجانب الحسي الحركي للتلميذ المراهق في حصة التربية البدنية والرياضة؟
- ما هو تأثير الثواب والعقاب على الجانب الانفعالي للتلميذ المراهق في حصة التربية البدنية والرياضة؟
- ما هو تأثير الثواب والعقاب على الجانب الاجتماعي للتلميذ المراهق في حصة التربية البدنية والرياضة؟
- هل هناك تباين في أثر الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية عند الجنسين؟

- الفرضيات:

- الفرضية العامة:

تتأثر الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة بإجراءات الثواب والعقاب في المرحلة الثانوية، وتتباين هذه العلاقة حسب الجنس.

- الفرضيات الجزئية:

1. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الحسي الحركي.
2. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الانفعالي.
3. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الاجتماعي.
4. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الحسي الحركي.
5. هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الانفعالي.
6. هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الاجتماعي.
7. يوجد فرق دال إحصائيا بين الثواب والعقاب والأهداف السلوكية بحسب متغير الجنس.

- أهداف البحث:

نسعى من وراء هذا البحث إلى عدة أهداف تهم المهتمين بميدان علم النفس التربوي خاصة المربين القائمين على تدريس التربية البدنية والرياضة وكذلك الذين هم في إطار التكوين. حيث أن موضوع هذه الدراسة، والذي يدخل في إطار النسق الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة كثيراً ما يتردد خلال هذه الحصة. فاستعمال الثواب والعقاب من طرف المربي خلال حصته ومع تلاميذ يمرون بمرحلة حساسة وهي المراهقة يؤدي إلى نتائج يمكن أن تكون مرضية أو غير مرضية.

لذلك فالهدف من هذه الدراسة هو معرفة التأثيرات التي يتركها الثواب والعقاب على الجوانب الحسية والحركية والانفعالية والاجتماعية عند التلميذ المراهق. وكذلك معرفة الاختلاف في تأثير الثواب والعقاب على هذه الجوانب عند الذكور والإناث.

إن الكشف عن ماهية هذه التأثيرات وحجمها يسمح لنا باجتناب التأثيرات السلبية وغير المرضية لهذين الإجرائين وما يمكن أن تسببه من مشاكل لدى المراهق. كذلك فمعرفة الآثار التي يتركها الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية يسمح بتدعيم الإجراءات التي تؤدي إلى تأثيرات إيجابية والتأكيد عليها. لذلك فمعرفة هذه النتائج يؤدي إلى التحكم الجيد في استعمال هذه الوسائل البيداغوجية (ثواب، عقاب) وفقاً لما تقتضيه متطلبات مرحلة المراهقة، وتفادياً لكل ما يمكن أن يؤدي إلى اختلال في التوازن لدى هذا التلميذ الذي هو عصب الحصة والنظام التربوي ككل.

- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية في الميدان التربوي بشكل عام وفي ميدان النشاط البدني التربوي الرياضي بشكل خاص. حيث تقدم هذه الدراسة نتائج جديدة فيما يخص موضوع الثواب والعقاب وعلاقته بميدان الأنشطة البدنية والرياضية عند فئة من تلامذتنا، الذين يمرون بفترة حرجة وهي مرحلة المراهقة. حيث أن هذا الموضوع بشكل خاص لم يحضَ بالدراسة الكافية إن لم نقل أنه لا توجد دراسة قامت بالكشف عن جوانب هذه الظاهرة في ميدان النشاط البدني الرياضي عند المراهق. وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتكمل النقص الموجود في هذا الميدان أو الجانب. وذلك بتقديم اقتراحات وتوصيات بعد عرض للنتائج تكون بمثابة المرجع الذي يستفيد منه الأساتذة والمربون في طريقة عملهم وتعاملهم مع التلاميذ المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي وذلك لإيجاد أفضل السبل وتحسينها لبلوغ أهداف حصة التربية البدنية والرياضة والتي يسعون إلى تحقيقها.

– الدراسات السابقة والمشابهة:

لقد تطرق الكثير من الباحثين إلى موضوع الثواب والعقاب وعلاقتهما بالتعلم. حيث نجد أن كل من "ليرد" « Laird» و"برجز" « Briggs» وخاصة "هيرلوك" « E. R. Hurlock» التي قامت بتجارب في هذا الموضوع، والتي أجرتها على مجموعات من التلاميذ. إحداها تشجع والأخرى تلام والثالثة تتجاهل. وقد انتهت "هيرلوك" إلى أن المجموعة التي تتلقى التشجيع سجلت أكبر تقدم بالمقارنة مع المجموعات الأخرى. وكذلك إلى أن الإناث أكثر تأثراً من الذكور والعكس بالنسبة للعقاب عند الذكور.

وقد تم إعادة هذه التجارب بواسطة "شميدت" « Scmidt» حيث وجد أنه بقدر ما للمتغيرات المختلفة من تأثير على الأداء، فإن لهما أيضاً تأثيراً ملحوظاً على مستوى القلق الذي يستشعره التلميذ.

إضافة إلى ذلك نجد تجارب كل من "جيلكريست" « Gilchrist» و"جيتس" و"ريزلند" « Gates et Risland» على طلاب المدارس الثانوية. حيث اتضح أن التقدم يأتي بالتشجيع والمديح أكثر مما يأتي باللوم والتأنيب.

وقد أجرى كل من بوك ونورفل W. F. Book et L. Norvell تجربة على مجموعتين من التلاميذ، لمعرفة نتائج التقدم كنوع من الثواب. حيث كانت إحدى المجموعتين تتلقى تقريراً عن تقدمها واستمرار تفوقها وتشجيعها. بينما الأخرى لم تكن تعلم عن تقدمها شيئاً. فكانت النتيجة الإيجابية دائماً لصالح المجموعة التي تحاط علماً بأخبار تقدمها. وهذا ما أثبتته أيضاً "روس ودبيوتي" « C. C. Ross et Deputy» في تجاربهما على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية.

وكذلك تجارب "براون" « Brown» ثم "بانلا سيجي ونـــايت" «Panlasigui et Kinight » على تلاميذ المدارس الأولية، عدا بحوث أخرى في هذا الموضوع مثـــل تجارب "لآربس" « C. E. Arps»، "سيموندز" « Symonds»، "تشـــيز" « D. H. Chas» وكذلك "فورلانو" « Forlano» والتي أكدت نفس النتائج السابقة.

إن كل هذه الدراسات قد ركزت على جانب واحد وهو الأداء مهملة الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي يمكن أن يؤثر فيها الثواب والعقاب بشكل واضح. إضافة على اهتمام معظم هذه الدراسات على الأطفال دون فئة المراهقين.

إن موضوع الثواب والعقاب يعتبر من المواضيع التي تحظى باهتمام الباحثين خاصة في ميدان النشاط البدني إن لم نقل أنها منعدمة بغض النظـــر عـــن بعـــض الإشارات لهذا الموضوع في بحوث علم النفس التربوي الرياضي. مثل ما أشار إليه الدكتور أسامة كامل راتب والدكتور إبراهيم عبد ربه خليفة إلى اثر الثواب العقـــاب على سلوك التلاميذ أثناء ممارسة النشاط الرياضي المدرسي.

إضافة إلى هذه الدراسات فلقد أدرج هذا الموضوع كدراســـة لنيـــل شـــهادة الماجستير في معهد علم النفس وعلوم التربية لملحقة بوزريعة سنة 1996، من طرف الطالب محمد عبورة، والتي تم فيها اقتراح نموذج إجرائي لحوافز التربية والتعليـــم وهو عنوان هذه الرسالة. حيث طبق برنامج على قسم للسنة السادسة ابتدائي يحـــوي أشكالاً من الثواب والعقاب. حيث أسفرت النتائج على تحسن الأداء في مواد الدراسة مقارنة مع النتائج الأولى التي لم يخضع فيها هؤلاء التلاميذ لـــهذا البرنـــامج. وقـــد اهتمت هذه الدراسة بالجانب المعرفي مهملة تأثير الثواب والعقاب على الجـــانبين الانفعالي والاجتماعي.

إن قلة الدراسات التي اهتمت بتأثير الثواب والعقاب على التلميذ المراهق في ميدان النشاط البدني هو ما دفع بالباحث إلى التطرق إلى هذا الموضوع. إضافة إلى ما صادفه خلال تجربته الميدانية في تدريس مادة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية، ساعياً إلى الإجابة على التساؤلات التي طرحها، وإلى سد النقص في هذا النوع من الدراسات.

- تحديد المفاهيم:

1- الثواب:

- **لغةً:** ثوَّب يثّب تثويباً، أي كافأه وجازاه، قال الله تعالى "هَل ثوِّبَ الكفَارُ مَا كَانُوا يَفعلُونَ". (سورة المطففين، الآية36).

- أثاب الشخص: كافاه وجازاه: (فَأَثَابَهُم اَللّهَ بمَا قَالُوا جَنَاتٌ تَجري مِن تَحتِهَا الأَنهَارُ) (المائدة، الآية 85)، "أثابه على عمله"، أي: استثاب، يستثيب، استثابةً: طلب الجزاء على عمله.

- ثواب: الجزاء على العمل وكثر استعماله في الخير: (فآتاهم الله ثواب الدنيا وحسن ثواب الآخرة) (آل عمران، الآية184). "يعيش بعض الناس للدنيا وحدها من غير النظر إلى ثواب ولا عقاب" (المعجم العربي الأساسي، لاروس، 1989، ص222).

- اصطلاحاً:

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يؤدي إلى خلق الشعور بالرضى والارتياح، سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي أو التعبير العاطفي أو العطاء المادي مثل تقديم الهدايا أو الاستجابة للرغبات والاحتياجات الخاصة من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية (محمد خليفة بركات، 1977، ص172).

2- العقاب:

- **لغة:**

- عاقب يعاقب عقاباً ومعاقبةً: على ذنبه، أو بذنبه بكذا: جزاه سواءاً بما فعل "لا جريمة بلا عقاب".

- العقاب البدني: ضرب المذنب.

- عقاب، أي جزاء فعل السوء، قال تعالى: (إنَّ ربَّكَ سَرِيعَ اَلعقَاب) (المعجم العربي الأساسي، لاروس، 1989، ص852).

- اصطلاحاً:

المقصود بالعقاب كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح، مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والتعذيب والعقاب البدني والحبس والسجن ... وكذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية كعلامات الغضب والنفور والتقزز والكراهية (د/محمد خليفة بركات، 1977، ص172).

ويمكننا تعريفه إجرائياً بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها Aversive Stimuli على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي (د/ عبد المجيد نشواتي، 1993، ص291).

2- الأهداف السلوكية:

يقصد بها ما تم صياغته بعبارات إجرائية، وبلغة محددة ودقيقة وواضحة تزيد من احتمالات التفسيرات الممكنة لما هو مرغوب فيه لعملية التعليم والتعلم (جمال متقال القاسم، 2000، 39ص). لذى فالهدف السلوكي هو: "عبارة تصف الداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك" (عبد المجيد نشواتي، 1984، ص52).

3- المجال الحسي الحركي:

ويتعلق بالجانب الذي يخص المهارات الحركية التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي. فعند أداء مهارة معينة باستخدام الأجهزة أو الأدوات أو بدونها فإن ذلك الأداء يتطلب عمل مجموعة من العضلات والأعصاب، وتلعب الحالة النفسية دوراً في أدائها. فمن هنا يسعى المربي إلى تعليم المهارة الحركية لتلاميذه

مع التوافق الحركي والعصبي والنفسي، وكذلك الاقتصاد في الجهد المبذول، فهذا هدف المربين في ميدان النشاط البدني (أكرم زكي خطايبة، 1997، ص94).

4- المجال الانفعالي:

ويتضمن الأهداف التي تعبر عن النواحي العاطفية المتعلقة بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها ، إضافة إلى أنها تتضمن أنواعاً من السلوك كالاتجاهات والعادات والقيم والميول والتقدير (أكرم زكي خطايبة، 1997، ص93).

5- المجال الاجتماعي:

وهو السعي في خدمة التوافق والتناسق الاجتماعي وذلك بالاندماج في المجتمع مع احترام القيم والامتثال لحدوده (بوفلجة غياث، 1989، ص62).

7- التربية البدنية والرياضة:

إن مصطلح التربية البدنية والرياضة يعبر عن حركات الإنسان المنتظمة، سواء كان مستواها التعليمي البسيط في المؤسسات التربوية وهو ما نسميه بالتربية البدنية أو في مستواها التنافسي بين الأفراد أو الجماعات من خلال نشاطات رياضية، وهذا ما نسميه بالتربية البدنية والرياضة (صالح عبد العزيز، 1968، ص38). وهي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية ككل، و مجال تبذل فيه الجهود التي تستهدف النمو البدني والعقلي والانفعالي والاجتماعي للمواطنين (خير الدين علي عويس، 1997، ص119).

8- البيداغوجية:

هي العلم أو المنهج الذي يكون موضوعه هو تربية الطفل وهي عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم.

9- التقويم:

هو عملية التخطيط والحصول والإمداد بالمعلومات النافعة للحكم في القرارات البديلة، وهو يحمل معنى القياس والتقدير.

كما يعرف بأنه تحديد التطابق بين الداء والأهداف. أو حكم احترافي أو عملية تسمح باتخاذ حكم فيما يخص مرغوبية أو قيمة قياس ما.

الجانب النظري

الفصل الأول:

التربية البدنية والرياضة وعلاقتها بالتربية العامة

تمهيد:

تسعى كل الشعوب والأمم على وجه هذه البسيطة إلى الارتقاء والتقدم في جميع الميادين معتمدة على طاقاتها وثرواتها الطبيعية منها والبشرية، هاته الأخيرة تمثل دعامة هذا التقدم فالموارد البشرية هي أساس النماء الاقتصادي والصناعي والثقافي. لذلك توفر كل الأنظمة الساعية وراء هذا التقدم الإمكانات والوسائل للوصول بهذه الطاقات البشرية إلى أحسن مستوى وذلك بالاعتماد على مناهج تربوية مستقاة من فلسفتها وقيمها الخاصة بها. وبالتالي تحتل التربية مكانة هامة في سياسات هذه الدول والمجتمعات وهو ما دفعنا إلى توضيح المفاهيم المرتبطة بالتربية. كمفهوم التربية العامة وأغراضها والتربية الحديثة وأسسها. كما سنتطرق في هذا الفصل إلى التربية في الجزائر وخصائصها. إضافة إلى إبراز مفهوم التربية البدنية والرياضة وأهدافها في المرحلة الثانوية.

1 – التربية:

1.1– مفهوم التربية:

إن الأصل اللغوي لكلمة تربية الذي نجده في معاجمنا اللغوية يرجع أساسا إلى كلمة "ربّى" والتي تفيد معنى الإصلاح، فيقال: مربي الشيء أي اعتنى به وأصلحه، وربّى الأب ولده،أي رعاه واعتنى به وأحسن القيام عليه (عبد الله الراشدات،1997،ص11).

وينظر علماء الاجتماع إلى التربية إلى أنها تشير في عموميتها إلى التنشئة والتدريب الفكري والأخلاقي، وتطوير القوى الأخلاقية والعقلية أي تنميتها، وبخاصة عن طريق التلقين المنظم، سواء أكان ذلك في المدارس أو في المنظمات الأخرى التي تتولى عملية التربية طوال اليوم.

أما فيما يخص المعنى الاصطلاحي للتربية وظيفيا واصطلاحياً، فقد حاول كثيراً من المفكرين تعريفه ومنهم: (عبد الرحمن عيسوي،200،ص163).

أفلاطون: والذي يعرّف التربية على أنها إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن من الكمال.

أرسطو: الذي يحدد الغرض من التربية على أنها إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للزرع.

جون ملتون: الذي يعتبر التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحاً لأداء أي عمل، عاماً كان أو خاصاً، بدقة وأمانة ومهارة في السلم أو الحرب.

بستالوتزي: الذي يعرف التربية على أنها تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة.

هاربرت سبنسر: التربية إعداد الإنسان ليحيا حياةً كاملة.

كانت: الغرض من التربية أن نصل بالإنسان إلى الكمال الممكن.

جيمس ميل: التربية إعداد الفرد ليسعد نفسه أولاً وغيره ثانياً.

كما عرّفها علماء الإسلام كما يلي:

أبو حامد الغزالي: إن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترفها، وان أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله (مروان سليم أبو حويج، 1987، ص47).

رفاعة الطهطاوي : التربية هي أن تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وان تنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل وتمكنه من مجاوزة ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير.

محمد عبده: الإنسان مجبول على الخير، ولهذا تقوم التربية على ترقية العقل، وتنمية الاستقلال في الفكر.

وبالتالي فالتربية ليست مجرد تعليم عام بل هي عملية ديناميكية أوسع من أن توصف بأنها عملية نقل للتراث من جيل إلى جيل بعده، واكبر اتساعا من التعليم والتدريب (مروان أبو حويج،1987،ص47).

1-2 – أهداف التربية:

يمكن تحديد أهداف التربية بصورة عامة مع التأكيد بأن التربية منظمة اجتماعية ينشئها المجتمع لتحقيق الغايات التي ينشدها في الأفراد ولذلك كان لكل عصر نوع من التربية تصلح له دون سواه (عبد الرحمان عيسوي، 1993، ص272).

والتربية في مجتمع رأسمالي لا تتمشى مع مجتمع اشتراكي، وهكذا تتأثر التربية بالنظم الاجتماعية السائدة وتؤثر فيها ومن هذه الأهداف:

- تنمية قدرات الفرد على كسب رزقه.
- حصول الفرد على المعارف والحقائق.

- تثقيف الفرد وتنوير ذهنه.
- تحقيق نوع من النمو المنسجم والمتين لجميع قدرات الفرد.
- تنمية خلقه، تكوين ضميره الأخلاقي.
- تنمية كفاءة الفرد الاجتماعية (عبد الرحمان عيسوي، 1987، ص272).

ومن الضروري الإلمام بشيء اكثر من مجرد طبيعة بعض الفلسفات التي يمكن أن تؤثر في الفكر التربوي. إذا نحن أردنا بناء فلسفة عملية للنظام التربوي، فيجب أن يكون لدى المربين فكرة واضحة عن الشخص الذي يريدون إنتاجه، فأي تحليل أو تعريف للتربية لا بد وان يتضمن وجهة نظر كل من الفرد والمجتمع، فكلاهما له دور هام في تحديد الأهداف الحقيقية والتي نذكرها فيما يلي:

- الحياة السارة التي تجعل الإنسان سعيداً وراضياً.
- الأمن الانفعالي، فالسلام الداخلي والصحة العقلية أمران ضروريان.
- الشعور بالأهمية والتحسين فشعور المرء بأهميته وقدراته على التحصيل زاويتان هامتين بالنسبة للتربية.
- الوصول إلى الحياة الممتعة والهنيئة، وذلك بتوجيه الشخص إلى البحث عن أهداف هامة ومقنعة وفي نفس الوقت ممتعة وسارة (تشالرز .أ. بيوكر، 1964، ص137).

2- التربية الحديثة:

إن الحديث عن التربية الحديثة يقودنا إلى تطور عملية صياغة الأهداف التربوية، التي تشتق من حياة الأفراد والمجتمع، وتتطور بتطور مقومات ومركبات هذه الحياة، حيث أن وضوح هذه الأهداف وتحديدها وترتيبها، وتصنيفها يتطلب تبين المصادر التي تشتق منها، ذلك أن ما يحدث من غموض حول الأهداف، أو التناقض

بينهما أو عدم تأثيرها في الواقع، قد يكون مرده عدم تبين نشأة هذه الأهداف ومصادرها. بل أن الاختلاف بين الفلسفات التربوية واتجاهاتها يرجع أيضاً إلى اختلافها حول المصادر إلى تشتق منها الأهداف، فهناك من ركز على طبيعة المجتمع، وهناك من ركز على مطالب المجتمع. وهناك من ركز على طبعة الفرد. وهناك من ركز على اهتمامات الفرد ورغباته. وهنا جاءت أهمية التربية الحديثة التي كانت نظرتها شمولية في صياغة الأهداف التربوية التي لا يجب تجزئة مصادرها ولا ينبغي النظر إليها من جانب واحد فقط، ولكن يجب أخذها من زاوية شاملة. حيث أنها لا تتصل بجانب واحد مثل الفرد أو المجتمع، ولا تقتصر على بعد واحد كماضي المجتمع أو حاضره أو مستقبله، ولا تنفعل بمجال واحد من مجالات الحياة، بل إنها تتصل بكل هذه الجوانب والأبعاد والمجالات، وبذلك يتحقق لها الشمول والفعّالية، وتتخلص من النظرية الجزئية القديمة (مروان سليم أبو حويج 1987، 50). وبالتالي فان التربية الحديثة هي الأداة للتنمية الشاملة للفرد في إطار المجتمع الذي يعيش فيه. حيث أنها العنصر الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (عبد الله عبد الدايم، 1976، 77).

3 – التربية في الجزائر:

لقد ورثت الجزائر، غداة استقلالها، من بين ما ورثته من التركة الاستعمارية، نظاماً تربوياً يفتقد التوازن الأساسي في هيكله العام، ويعاني من اختلال كبير في مجالات عدة (مجلة الثقافة، العدد 95، 1986، 282). ومنذ ذلك اليوم سعت الجزائر إلى بناء نظام تربوي يقوم على أسس ومبادئ تتفق وقيم مجتمعها، فوفرت كل الوسائل والهياكل للنجاح في ذلك، حيث جاء في الميثاق الوطني لسنة 1976 : "إن التربية الوطنية هي حجر الأساس في أي بناءٍ محكم، وهي الملجأ الذي لا بديل له لدى الإنسان وتكوينه والقطب المشبع للشخصية الجزائرية، ونقطة انطلاق لكل حياة فكرية خصبة، وتتمثل على الأخص في الوظيفة التعليمية التي يجب تحديد قيمتها وتصحيح مكانتها

ورفع مستوى مناهجها وبرامجها وهي كلها وسائل وطرق تبرز وجودها والغاية من عملها".

إن التربية لأسباب عديدة ولأنها القاسم المشترك لمختلف أصناف الثقافة تلتقي في الأساس مع مبادئ العلوم والفنون والآداب ولأن التربية ليست جامدة بل تتفاعل داخلياً ضمن نطاق مبادئها وأسسها العامة وخارجياً مع العناصر البيئية والاقتصادية والجغرافية والسياسية، فقد تواجهها أخطار تقف عقبة أمام تحقيقها لأهدافها وأهم خطران يهددان التربية هما :

– **الأول خارجي:** عن طريق وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة والتي تحمل أفكاراً تتضاد وتتقاطع سلباً مع أفكار وقيم المجتمع الجزائري.

– **الثاني داخلي:** بسبب بعض المفاهيم المحافظة ومن باب التناقض أن يستمر مبدأ الجزائر الساعي لبناء مجتمع سالم متمدن محكم التشييد، وان يستمر في المعانات من آفات منهج من التفكير يتعارض مع طموحات المجتمع المشروعة، ويتولد عنه انعكاسات تسبب أثاراً سلبية على الأفراد وبالتالي على المجتمع ككل (الميثاق الوطني، 1976، 227). لقد جاء الميثاق الوطني بأبرز الأسس التي عليها التربية مؤكداً في ذات الوقت الأهمية الكبرى التي تحتلها التربية في أي بناء قوي وصلب. مبرزاً أهميتها في الحياة الفكرية. وكذلك علاقتها بالثقافة بمختلف أصنافها والتي مع مبادئ العلوم والفنون ولآداب. كما أشار الميثاق الوطني إلى ما يمكن أن يحول دون تحقيق التربية الوطنية للأهداف التي جاءت من اجلها. محدداً ذلك في خطر خارجي يتمثل تأثير وسائل الإعلام بمختلف أشكالها وما تحمله من أفكار تؤثر على مبادئ وقيم الشعب الجزائري. وخطر التناقض بين ما تسعى إليه التربية وطموحات المجتمع والذي ينجر عنه آثاراً سلبية تحول دون الوصول إلى الأهداف المرجوة.



- ثانياً: التربية البدنية:

1 - مفهوم التربية البدنية:

التربية البدنية هي إحدى أشكال التربية، حيث أنها عبارة عن علاقة تربط النشاط البدني بالتربية، إذن فالتربية البدنية تعني بإيجاز دراسة كيف ولماذا يتحرك الإنسان؟ وتحكمها مفاهيم ومبادئ فسيولوجية ومبادئ علم النفس وعلم الاجتماع وميكانيكية الحركة (علي الريدي، 1993، 504).

وقد وضع هيدرنجتون عنصرين تمركز اهتمام للتربية البدنية هما:

ـ نشاط العضلات الكبيرة والفائدة من وراء هذا النشاط والمساهمة في صحة ونمو الطفل حتى يستفيد لأقصى قدر ممكن (تشارلز أ. بيوكر، 1964، 40). من عملية التربية دون أن يكون هناك عائق لنموه.

ولقد أوردت ويست بوتشر تعريفاً للتربية البدنية على أنها تلك العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني، و إثراء الجوانب البدنية والعقلية والاجتماعية والوجدانية للفرد، باستخدام النشاط الرياضي كأداة لتحقيق أهدافها (المرجع السابق، ص40).

وهناك عدة إسهامات تربوية يمكن أن تعبر بوضوح عن طبيعة العلاقة بين التربية البدنية والنظام التربوي، والتي تتمثل في زيادة التحصيل الدراسي وكذلك المعرفة المتصلة بالصحة واللياقة، وفهم جسم الإنسان إضافة إلى إسهامها في تأكيد الذات وتقدير النفس والاتجاه الإيجابي نحو النشاط البدني بشكل عام. كذلك تنمية الاعتبارات الإنسانية وقيمة التعاون، وبشكل عام الوصول إلى تنشئة الفرد اجتماعيا

ليصبح مواطناً صالحاً (أمين أنور الخولي، 1996، ص104). وقد ينظر المجتمع بشكل تقليدي إلى التربية البدنية على أنها النظام الذي يقدم خدمات بدنية ورياضية في المجال التربوي وبشكل خاص في المدارس، وتتبع العلاقة بين التربية البدنية من خلال اعتبارها أحد النظم التربوية المهمة، التي تعمل على تحقيق الكثير من الأهداف التربوية. إن التربية البدنية تعتبر أهم القنوات التي نستطيع بواسطتها بلوغ أهدافنا التربوية، في مجال تربية النشء. هذا الذي يتميز بالحيوية والنشاط وكثرة الحركة، التي يمكن استغلالها لتنمية قدرات النشء في المجالات العقلية والانفعالية والاجتماعية من خلال هذا النشاط البدني الذي هو أداة التربية البدنية (محمد الحمامي، أمين أنور الخولي، 1990، ص28).

2 – أهداف التربية البدنية:

إنّ التطرق إلى أهداف التربية البدنية أمر هام إذ من الواجب أن تكون هناك أهدافا محددة لأي عمل، إذا أردنا أن نبرز وجوده، وان نعرف إلى أين يسير وما الذي يجاهد في سبيله، ثم ماذا يأمل في تحقيقه. وهذا ما أشار إليه العديد من المفكرين في مجال التربية البدنية فقد قسم "Nixon Cozens" الأهداف العامة والخاصة للتربية البدنية إلى خمس مجموعات هي :

- القوة العضوية أي القدرة على امتلاك مجهود تكيفي.
- تنمية التوافق العضلي العصبي.
- الاتجاهات الشخصية والاجتماعية والمقدرة على التكيف.
- تنمية القدرات العقلية والذهنية.
- التلبية الانفعالية (صالح عبد العزيز، 1968، 57).

بينما وضح كل من "براونل وهاجمان" أهداف التربية البدنية على أساس تعريفها

ومفهومها وقد حصرها في أربعة أهداف وهي :

- أهداف ترتبط بتنمية اللياقة الجسمية.
- أهداف ترتبط بتنمية المهارات الاجتماعية والحركية.
- أهداف ترتبط بتنمية المعارف والمفاهيم.
- أهداف ترتبط بتنمية العادات والاتجاهات والتذوق (تشارلز أ. بيوكر 1964، 194).

إنَّ هذه الأهداف التي أوردها هؤلاء المفكرون للتربية البدنية تنصب كلها حول بناء الفرد من جميع جوانبه، حيث يتفق معظمهم على بعض الأغراض كالهدف الأول وهو تنمية اللياقة البدنية. وهذا حتى تكفل للفرد صحة الجسم وقوته، يليها الهدف الاجتماعي للتربية البدنية وذلك من خلال تقوية الشعور بالوعي الجماعي والعمل معاً بروح تعاونية وتقوية الشعور بالانتماء والمسؤولية.

3 – النشاط البدني:

3 – 1 – تعريف النشاط:

كل عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي وتمتاز بالتلقائية اكثر منها بالاستجابة.

3 – 2 – تعريف النشاط البدني:

إن تعبير النشاط البدني يقصد به المجال الكلي والإجمالي لحركة الإنسان بشكل عام، كما يقصد به كذلك عملية التدريب والنشاط والترويض في مقابل الكسل والوهن والخمول. والنشاط البدني هو مفهوم أنثروبولوجي اكثر منه اجتماعي، لأنه جزء مكمل ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية للانسان، فهو في كل المظاهر والأنشطة الحياتية اليومية الاجتماعية إن لم نقل هو الحياة الاجتماعية نفسها.

ولقد استخدم بعض العلماء تعبير النشاط البدني على اعتبار انه المظلة أو المجال الرئيسي المشتمل على ألوان وأشكال وأطر الثقافة البدنية للإنسان ويبرز لارسون أهمية النشاط البدني الذي وضعه بمنزلة النظام الرئيسي تندرج تحته كل الأنظمة الأخرى، وغالى في ذلك إلى درجة انه لم يرد ذكر للتربية البدنية على الإطلاق في مؤلفاته، وإنما ذكر أن هناك معطيات تربوية من خلال الأنشطة البدنية، كما اعتبر النشاط البدني التعبير المتطور تاريخيا من تعبيرات التدريب البدني والثقافة البدنية وهي تعبيرات مازالت تستخدم حتى الآن ولكن بمضامين مختلفة (أمين أنور الخولي، 1996، ص22).

3.3- أهداف النشاط البدني:

تتمثل أهداف النشاط البدني التي يسعى إلى تحقيقها فيما يلي:

- زيادة قدرة الفرد على التركيز والانتباه والإدراك والملاحظة والتخيل والابتكار.

رفع كفاءة الأجهزة الحيوية للفرد كجهاز الدوران والجهاز التنفسي ...وذلك من اجل تقوية القلب والرئتين كما يزيد من كفاءتها الوظيفية.

- اكتساب الصحة العامة للجسم والتمتع بها فقد يستمتع البعض بصحة جيدة دون ممارسة أي نشاط بدني وفي المقابل نجد أن الذين يمارسون النشاط البدني يشعرون بنشاط أوفر وينامون بعمق ويشعرون بالبهجة.

- اكتساب اللياقة البدنية والقوام المعتدل، ويعرف البعض اللياقة البدنية على أنها القدرة على أداء عمل الفرد في حياته اليومية بكفاءة دون سرعة الشعور بالتعب أو الإرهاق مع بقاء الطاقة التي تلزمه للتمتع بوقت الفراغ.

- تحسين عمليات التمثيل الغذائي.

- التحكم في الوزن المناسب للجسم.

- تقوية العظام والأربطة والأوتار (أمين أنور الخولي، 1996، ص24).

– هذا إلى جانب التأثيرات النفسية للفرد داخل أسرته ومجتمعه.
– اكتساب القيم الاجتماعية والاتجاهات المرغوب فيها كالتعاون والاحترام والأخلاق السامية، واستغلال أوقات الفراغ بنشاط نفعي.
– تنمية الكفاءة القومية وترسيخ صفات المواطن الصالح (أديب خضور، 1994، ص42).

إضافة إلى ذلك فان النشاط البدني لا يزال جزءاً متكاملاً من حياة الفرد والأسرة عبر عصور وحضارات الإنسان المختلفة، ولا طالما أسهم النشاط البدني في الترابط الأسرى والحياة الاجتماعية بمختلف أنشطتها ومنح أفراد الأسرة السعادة والمتعة والبهجة من خلال أنشطة الترويح وأوقات الفراغ والمظاهر الاحتفالية المتعددة الأغراض، كما كان له أثره الطيب في إضفاء الأمن والأمان النفسي والاجتماعي للأفراد والمجتمعات، علاوة على مظهر الصحة والحياة الطيبة كأحد معطيات النشاط البدني.

4.3 – الأشكال الاجتماعية للنشاط البدني:

1.4.3– اللعب: إنّ اللعب هو النشاط المنظم يتمثل إما في تموين الوظائف الحسية الحركية العقلية والاجتماعية و إما في إعادة البناء الخيالي بشكل رمزي لوضعية معاشه (Nobert, Sillany, 1983 , P365).

فاللعب هو نشاط حر منظم وخيالي، حيث يجري وفق قواعد معينة ويحدث علاقات بين الجماعات (الموسوعة العالمية، 1971، ص43).

أمّا ليلى يوسف، فترى أن اللعب هو نشاط إرادي مغمور بالحماس والرغبة وهو

يصدر من طبيعة الفرد نفسه، ولا يفرض عليه من الخارج ويقوم بهذا النشاط لمجرد الشعور باللذة والارتياح (ليلى يوسف، 1962، ص6).

ويرى احمد زكي صالح بان اللعب عبارة عن نشاط سلوكي هام يقوم بدور رئيسي في تكوين شخصية الفرد، وتأكيد تراث الجماعة أحياناً وهو ظاهرة سلوكية في الكائنات الحية، وتتميز بها الفقريات العليا والإنسان على وجه الخصوص (احمد زكي صالح، 1977، ص5). فاللعب إذن ظاهرة طبيعية ونظرية لها أبعادها النفسية والاجتماعية المهمة، حيث يمثل مطلب النمو الجسمي العقلي والاجتماعي، ويساهم في الاسترخاء العضلي وفي بناء الشخصية، كما يعمل على تأكيد حدود الجماعة التي ينتمي إليها الطفل.

ويعتبر اللعب من المنظور الاجتماعي أحد السبل التي يوفرها المجتمع للأطفال ليكتشفوا ما في أنفسهم من قدرات واستطاعات، بحيث تتم رعايتها وتوجيهها بالشكل الاجتماعي والثقافي الصحيح، ومن خلال اللعب يكتسب الأطفال قدراً ملائماً من المعارف وخاصة تلك المتعلقة ببيئتهم وبذلك يكون للعب دوراً في تشكيل الجوانب المعرفية للطفل ويكسبهم اللعب ذو الطابع الحركي الكثير من القدرات البدنية والمهارات الحركية، فتتسع دائرة ثرائه الحركي حيث يكسب الطفل أنماطاً حركية كثيرة من شأنها إكسابه طلاقة حركية وتعمل على كفاية مدركاته الحركية بحيث يسهل عليه تعلم المهارات الحركية سواء في الرياضة أو التحصيل الأكاديمي كمهارة الكتابة والرسم والقص واللصق ...أو مهارات الحياة الاجتماعية كارتداء الملابس وتصفيف الشعر وعقد رباط الحذاء ...الخ. فضلاً عن أن أنشطة اللعب الحركي من شانها الارتقاء باللياقة البدنية والصحة العضوية للطفل (أمين أنور الخولي، 1996، 27).

واللعب شكل اجتماعي جيد يعبر الطفل من خلاله عن نفسه سواء بصورة لفظية أو حركية، فكثيرا ما يشاهد الطفل يلعب وهو يقلد أصوات أو حركات بعض الحيوانات أو الطيور، وقد يكون ذلك في إطار إيقاعي أو موسيقي ساذج، لكن له قيمته التعبيرية والاجتماعية المهمة من ناحية التنفيس عن الرغبات المكبوتة أو من ناحية التعويض (أمين أنور الخولي، 1996، 27).

2.4.3- الألعاب:

الألعاب هي أحد أشكال الظاهرة الحركية أو النشاط البدني وهي تحتل مكانا متوسطا بين كل من اللعب والرياضة، ذلك لأنها أكثر تنظيما من اللعب، ولكنها أقل تنظيما من الرياضة، كما أن الألعاب تتطلب قدرا من المهارة الحركية في مقابل الرياضة التي تتطلب أعلى حد من المهارة الحركية.

والألعاب شكل متطور من اللعب، ذلك لأنه عندما يتصف اللعب ببعض الخصائص والسمات يصبح ألعابا، والتي يمكن تحديد أهم خصائصها على النحو التالي (أمين أنورالخولي، 1996، 28).

- قابليتها للتكرار (يمكن إعادة نفس النشاط أكثر من مرة).
- تنتهي بنتيجة محددة (هزيمة أو نصر).
- تتسم ببعض التنظيم (كتقسيم اللاعبين على شكل فرق).

ويقرر "كايوا Caillois " أن أهم خصائص الألعاب الأساسية تتلخص في الآتي (أمين أنور الخولي، 1996، 28).

- **السلوك الوصفي:** وهذا يعني إمكان وصفها لمن لا يعرفها حتى يمكن أن تكرر إلى عدد من المرات ويتضمن الوصف قواعدها بالطبع.

- **المشاعر وروح هذا النشاط :** بمعنى أن لكل لعبة من الألعاب مشاعرها المصاحبة التي يتوقعها اللاعبون، بحيث تتميز بروح خاصة تشكلها.

ولقد نظر جورج ميد George Mead إلى أن الوظيفة الاجتماعية للألعاب على أنها مجموعة من الظروف التي تتضمنها عمليات التنشئة الاجتماعية، فعلي سبيل المثال يقوم الطفل بممارسة لعبة منظمة عليه أن يلم بكل أدوار المشتركين معه في اللعبة من حيث الحقوق والواجبات. ولذلك فان المعطيات التربوية للألعاب أفضل منها في اللعب الحر، وخاصة للأطفال في سن المدرسة.

ويمكن تعريف الألعاب على أنها اشتراك عدد من الأفراد في نشاط اجتماعي منظم بهدف اللعب، ومن هذا التعريف يتضح لنا أن جوهر الألعاب هو اللعب ولكنه منظم من خلال إطار اجتماعي أي يجب أن يتم مع فرد آخر على الأقل على عكس اللعب الذي يمكن للطفل أن يمارسه مع نفسه أو مع دميته أو كرته (أمين أنور الخولي، 1996، 29).

3.4.3- الرياضة:

وهي قسم أو جزء هام من الثقافة البدنية وهي سيرورة ذات ديناميكية كبرى لا تكون أو لا تتحقق إلا بواسطة نشاطات بدنية ذات علاقة بنشاطات روحية. هذه النشاطات البدنية تتم بواسطة أهداف مختلفة للثقافة البدنية.

وهناك أربعة أصناف للرياضة تعمل من اجلها : من اجل الصحة، الأداء، متعة الحياة، والتفاعل الاجتماعي (H. Dornhoff 1993، ص06). وتعتبر الرياضة أرقى الأشكال الاجتماعية للنشاط البدني التي يمارسها الإنسان، وهي طور متقدم من الألعاب

وبالتالي اللعب، وهي الأكثر تنظيماً والأرفع مهارة ؛ وكلمة رياضة في اللغتين الإنجليزية والفرنسية (Sport) وهي ترجع إلى كلمة فرنسية (Desport) من فعل (Desporter) والذي يرجع ظهوره إلى القرن الثالث حيث كانت تعني الاسترخاء والتسلية وابتداء من القرن السادس عشر أصبحت الرياضة تعني التمرين البدني حيث اصبح كل نشاط بدني يطلق اسم رياضة (Sport) خاصة تلك الحركات البدنية الآتية من إنجلترا مثل ما يتصل بكرة القدم والعاب القوى والمصارعة (فايز مهنا، 1985، 17).

ويعرف "ماتفيف Matveyev" الرياضة بأنها "نشاط ذو شكل خاص جوهره المنافسة من اجل قياس القدرات وضمان أقصى تحديد فيها" (أمين أنور الخولي، 1996، 32).

ثالثاَ: التربية البدنية والرياضة:

1 – مفهوم التربية البدنية والرياضة :

التربية البدنية والرياضة هي عبارة عن مجموعة من الخبرات التي تمكن الفرد من فهم تجارب جديدة بطريقة أفضل، فهي تعني التربية عن طريق النشاط الجسمي، وما يترتب عن ذلك من الناحية التطبيقية، من ضرورة الاهتمام بالاستجابات الانفعالية والعلاقات الشخصية والسلوك الاجتماعي والوجداني والجمالي، أما الاهتمام بالناحية الجسمية والمهارات الحركية فهي أمور لها من الأهمية ما لا ينبغي إهمالها، إلاّ أنها ليست كافية لتربية الفرد، لان التربية البدنية والرياضة شملت إعداد الفرد من كل النواحي من المهارات والعادات والمعارف والمعلومات، ومعاني وسلوك اجتماعي مميز، وذلك كله من خلال الأنشطة والألعاب الرياضية التي يمارسها الفرد سواء كان في المنزل أو في المدرسة أو النادي (أحمد مختار عفافة، 1987، ص128).

فالمهمة الكبرى إذن للتربية البدنية والرياضة هي أن تقوم بدورها في تنمية الشخصية المتكاملة من خلال النهوض بالمستوى البدني الرياضي للنشء، وهذا يعني أن التربية البدنية والرياضة لا تقتصر فقط على تنمية قدرات الأداء البدني والرياضي، فهذه النظرة تتناقض مع سياسة التربية البدنية في مجتمعنا الحديث، ولذلك يجب أن نوجه جهودنا للنهوض بالمستوى البدني والرياضي كمطلب أساسي نحو تنمية قدرات الأداء البدني والعقلي، وتحسين الصحة وتكوين الصفات الاجتماعية والخلقية لدى النشء (عفاف عبد الكريم، 1993، ص67).

وتتميز التربية البدنية والرياضة عن غيرها من النظم التربوية الأخرى بعدة خصائص أهمها : (محمد الحمامي، 1990، ص31).

– أنها تعتمد على اللعب بشكل أساسي للأنشطة والذي يصعب مقاومة إغرائه وجاذبيته سواء عند الصغار أو الكبار.

– أنها تعتمد على التنوع الواسع في الأنشطة سواء من حيث (النوع أو الوسط، أو الطرق المستخدمة أو الجهد المبذول وطبيعته...الخ) مما يساعد مقابلة جميع الفروق الفردية لدى التلاميذ.

– أنها مرتبطة بالرياضة التي تزود الشباب بجرعة ثقافية معرفية تساعدهم على مسايرة وإحراز مكانة اجتماعية.

– القيم والخصال المتصلة بالمعايير والأخلاق والآداب يتم اكتسابها غالباً بالطرق غير المباشرة، وفي ظروف حيوية ديناميكية بعيد عن التلقين (محمد الحمامي، 1990، ص33).

2 – أهداف التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية:

إن التربية البدنية والرياضة مرتبطة مع العديد من الأنشطة التربوية إذ أنها تساعد على تطوير الأفراد، وتهدف إلى إحداث تغيرات سواء على المستوى الفودي أو الجماعي (علي الديدي، محمدعلي محمد، 1993، ص109). فهي تسعى لخدمة قدرات التلاميذ وتكييفهم داخل المجتمع وتكاملاً مع بقية المواد تتجه التربية البدنية والرياضة نحو هذه الغايات الجوهرية وذلك آخذا بعين الاعتبار خصائص النمو واحتياجات التلاميذ الأساسية في مرحلة التعليم الثانوي، هذه الغايات التي تساهم في تحقيقها التربية البدنية والرياضة تتمثل في الجوانب أو المجالات الآتية:

1.2– أهداف المجال الحسوحركي:

تطوير المهارات الحركية والقدرات البدنية وذلك بان تمكن التلميذ من أن :

– يدرك جسمه جيداً، ويتحكم فيه ويتعلم تدريجياً حركات متزايدة الصعوبة.

– اكتساب سلوكيات حركية منسقة وملائمة مع المحيط وفي وضعيات اكثر تعقيداً وذات صبغة مسلية ومفيدة.

– التحكم في الفنيات الحركية القاعدية والوضعيان التكتيكية البسيطة للأنشطة والألعاب الرياضية.

– اكتساب القدرات البدنية كالسرعة والمرونة، المداومة والمقاومة والقوة العضلية.

– التحكم في توزيع الجهد وكذلك المحافظة على اللياقة البدنية والصحة.

2.2– أهداف المجال الاجتماعي العاطفي:

تتميز مادة التربية البدنية عن باقي المواد بالعلاقات الديناميكية المبنية على التعاون والمساعدة والمنافسة، وتحقيق أهداف المجال الاجتماعي العاطفي يحاط بنفس الأهمية التي تعطي للأهداف الحسية الحركية، وعلى هذا يجب إعطاء الفرصة للتلميذ لاتخاذ المواقف والتحكم في القدرات التالية :

– يجب النشاط البدني، ويمتلك الرغبة في بذل الجهد قصد تعويده على التدريب بصفة مستمرة.

– تنظيم طريقة عيشه (نظافة الجسم، احترام أوقات الفراغ، العمل، الراحة).

لمختلف الأدوار (في الملاحظة، والتنظيم، وتسيير الأفواج).

– يتهذب خلقياً، يتقبل القوانين ويحترمها، وبتطبيقه لقواعد الحياة الاجتماعية داخل الفوج، وتجاه المنافس، التحلي بالروح الرياضية).

– يعبر عن انفعالاته بطريقة إيجابية، بالفرح والارتياح أثناء ممارسته للأنشطة – يندرج في الفوج، عن طريق مشاركته في النشاط البدني، والتقمص التدريجي الرياضية، بتقبله الهزيمة وتحكمه في انفعالاته السلبية العدوانية تجاه الآخرين.

– يحب ويمجد العمل الجماعي والقيم الاجتماعية التي تؤدي إلى الوفاق والتلاحم.

- يتعلم المسؤولية في مختلف المهام المنوطة به وفي علاقاته مع الآخرين.
- يكون متطوعا وشجاعا ويبذل مجهودات متزايدة الشدة قصد الحصول على نتائج جيدة ومشرفة.

3.2- أهداف المجال المعرفي:

تساعد الأنشطة البدنية والرياضية التلميذ على تحسين قدراته الادراكية والتفكير التكتيكي خاصة أثناء الألعاب الجماعية، والمسائل التي تطرحها كالتركيز واليقضة، وسرعة الاستجابة لمختلف المنبهات والرؤية المركزية والمحيطة والتصور الذهني لمختلف مواقف اللعب، والتحليل التنبؤ للحلول بهدف السرعة في اتخاذ القرار، كما يمكن للمراهق أن يكتسب في حصة التربية البدنية والرياضة القدرات الفكرية والمعارف التالية :

- يعرف قوانين الألعاب التي يمارسها ويطبقها.
- يتعرف على تاريخ الأنشطة البدنية والرياضية بصفة عامة.
- يفهم أهداف التربية البدنية والرياضة، وتأثير التدريب على الجسم من الناحية التشريحية والفسيولوجية.

3- مفهوم حصة التربية البدنية والرياضة:

إن حصة التربية البدنية والرياضة تعتبر وسيلة هامة من الوسائل التربوية لتحقيق الأهداف المسطرة لتكوين الفرد، بحيث أن الحركات البدنية التي يقوم بها الفرد في حياته على المستوى التعليمي البسيط في الإطار المنظم والمهيكل، تعمل على تنمية وتحسين وتطوير هذا البدن ومكوناته من جميع الجوانب العقلية، والنفسية والاجتماعية والخلقية والصحية، لضمان تكوين الفرد وتطويره وانسجامه في مجتمعه ووطنه،

وافضل الطرق لاكتساب هذه الصفات وتنميتها هي الممارسة (حسن سعيد معوض، 1977، ص179).

فحصة التربية البدنية والرياضة جزء متكامل من التربية العامة، بحيث تعتمد على الميدان التجريبي لتكوين الأفراد، عن طريق ألوان وأنواع النشاطات البدنية المختلفة التي اختيرت بغرض تزويده بالمعارف والخبرات والمهارات التي تسهل إشباع رغباته عن طريق التجربة، ليكيف هذه المهارات لتلبية حاجياته، ويتعامل بها مع الوسط الذي يعيش فيه وتساعده على الاندماج.

إنّ حصة التربية البدنية والرياضة كأحد اوجه الممارسات تحقق أيضا هذه الأهداف، ولكن على مستوى المدرسة فهي تضمن النمو الشامل والتمرن للتلاميذ، وتحقق احتياجاتهم البدنية، طبقاً لمراحل النمو وتدرج قدراتهم الحركية، ونعطي بها الفرصة للنابغين منهم للاشتراك في أوجه النشاط التنافسي داخل وخارج المدرسة، بهذا الشكل فان حصة التربية البدنية والرياضة لا تعطي مساحة زمنية فقط ولكنها تحقق الأغراض التربوية التي رسمتها السياسة التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات والجوانب (محمود عوض بسيوني، 1987،94).

وتعتبر حصة التربية البدنية والرياضة هي الوحدة الأساسية لتكوين الدورة ويتمثل مركز اهتمامها في النشاط البدني الرياضي ، ويتم تحديده تبعاً للأهداف المنشودة من خلال الأجزاء الخاصة بالحصة، والتي تسهم في خدمة بعضها البعض ويجب مربي التربية البدنية تتبع التدرج التالي:

أ – المرحلة التسخينية: وهو تحضير عام للتلاميذ على المستوى النفسي والبدني مع

التحضير الخاص بالنشاط والأهداف المسطرة.

ب - المرحلة الرئيسية: وتحتوي على:
مواقف تعليمية خاصة بتحقيق الأهداف المحددة.
مواقف تطبيقي يساعد على تقييم درجة النجاح.

ج - الرجوع إلى الهدوء : وهو يساعد على الاسترجاع التام و المناقشة الجماعية (منهاج التربية البدنية، 1996، ص16).

4 – أهداف حصة التربية البدنية والرياضة:

لقد تحددت أهداف حصة التربية البدنية والرياضة فيما يلي:
– المساعدة على الاحتفاظ بالصحة والبناء البدني السليم لقوام التلميذ.
– المساعدة على تكامل المهارة والخبرات الحركية ووضع القواعد الصحيحة لكيفية ممارستها، داخل المؤسسة وخارجها.
– المساعدة على تطوير الصفات البدنية مثل: القدرة، القوة، السرعة...الخ.
– اكتساب المعارف والمعلومات والحقائق على أساس الحركة البدنية وأصولها البيولوجيا والفسيولوجيا والبيوميكانيكية.
– تدعيم الصفات المعنوية والسمات الإدارية والسلوك اللائق والسليم (محمود عوض بسيوني، 1987، ص35).

خلاصة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل والذي يتمحور حول مفهوم التربيــــة العامــة والتربية البدنية والرياضة واستناداً لما قدمه العارفون بهذا الميــدان توصلنــا إلــى أن التربية ليست مجرد تلقين نظري على اختلاف أنواعه وقيمه. فهدفها لا يتلخــص فــي اكتساب بعض الملكات الإيجابية، بل يتعداها إلى اكتساب بعض الاستعدادات العامة التي تيسر الحصول على تدريب سليم للعقل وعلى أسلوب سليم في التفكير وتنميــة بعــض المهارات والعادات الشخصية السليمة، وغرس بعض الميــول والاتجاهــات النفســية والاجتماعية المرغوبة.

أما التربية البدنية والرياضة هي جزء من التربية العامة هدفها تكوين المواطــن اللاّئق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان مــن النشاط البدني، فهي إذن عملية تربوية تتم عند ممارسة أوجه النشاط البدني والرياضي. مستمدة نظرياتها من العلوم التي تعمل على تكييف الفرد بما يتلائم وحاجات المجتمــع الذي يعيش فيه. وبناءاً على ما تقدم فهي لا تقتصر على الجانب البدني فقط كما يعتقــده الكثيرون وإنما في حقيقة الأمر هي عبارة عن مجموعة من الخبرات التي تمكن الفــرد من فهم تجارب جديدة بطريقة أفضل.

الفصل الثاني:

الأهداف السلوكية كقاعدة للتقويم التربوي

تمهيد:

تعتبر قضية الأهداف من القضايا التربوية المهمة، حيث أن أي حديث عن التربية يقودنا إلى التساؤل عن أهدافها، وإذا كنا ننظر إلى التربية على أنها عملية تغييرية، فإننا نتوقع بذلك من كل فعل تربوي أن يحدث تغييرات ذات مغزى في المتعلمين. ثم تأتي بعد ذلك عملية وصف تلك التغييرات وتحديد درجتها واتجاهها، الأمر الذي يمثل عملية التقويم. ومن ثم تعتبر الأهداف والتقويم بمثابة الحلقتين اللتين تربطان طرفي سلسلة العملية التعليمية. وبهذا فهما عاملان أساسيان من العوامل التي تتحكم في تنظيم وحسن تسيير عملية التعليم.

ومن خلال هذا الفصل نقدم كل ما يتعلق بالأهداف التربوية والتقويم من تعاريف ومفاهيم. وكذلك أقسام وأنواع كل منهما وكذا الوصول إلى توضيح العلاقة بينهما.

- أولاً: الأهداف السلوكية:

1- مفهوم الهدف:

إن التربية كما تطرقنا إليها سابقاً تعني التأديب والتهذيب والتعليم. أي أنها تشير إلى تغيرات إيجابية يمكن أن تطرأ على سلوك الفرد الذي يقع عليه فعل التربية، وهذا ما يدل على أنها إذا ما ترجمت إلى ممارسة عملية، فإنها لا بد وأن تكون هادفة. وكما يلاحظ "دولاند شهير" على أن الدلالة الإيتمولوجية لكلمة التربية تؤكد وجود القصد والغاية. ومعنى هذا أن الحديث عن التربية هو بالضرورة حديث عن أهداف التربية (سلسلة علوم التربية، 1991، 14).

ويقصد بالعبارة الهدفية بأنها عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم، تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها.

وبالتالي يكون الهدف هو كل تعبير لفظي يترجم به المدرس نيته البيداغوجية، ويتحدد هذا التعبير في الفعل السلوكي الذي يصوغه للإشارة الصريحة والواضحة إلى نوع التغير الذي يراد إحداثه لدى المتعلم، سواء على مستواه المعرفي أو الوجداني أو النفس – حركي (محمد بو علاق، 1999، 15).

2 – بيداغوجية الأهداف:

2-1. تعريفها:

هي تقنية ديداكتيكية تتدخل فيها وسائل الإيضاح وأدوات التقويم وتنطلق من تصور عقلاني وبراجماتي لمفهوم التعلم. وتقوم على التحديد الإجرائي لفعل سلوكي ومعرفي، نريد منه إحداث تغيير على مستوى شخصية التلميذ في شموليتها، أي في جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس – حركية، ويمكن هذا التحديد للفعل السلوكي من تقويم إنجازات التلميذ وقياسها (محمد بو علاق، 1999، 30).

2.2- أسسها:

نشأت بيداغوجية الأهداف، في إطار الثقافة الأنكلوساكسونية عامة والأمريكية خاصة، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى ما تتميز به هذه الثقافة من عزوف واضح عن التنظير والتأمل كما هو سائد في الثقافة الفرنسية كمثال. إضافة إلى تشبع الثقافة الأنكلوساكسونية والأمريكية بمبادئ الفلسفة التجريبية الإختبارية من جهة وبأصول التفكير البراجماتي من جهة أخرى (محمد آيت توحي، 1995، 27).

ومعظم المؤسسين لهذه البيداغوجيا ظهروا في المجتمع الأمريكي، ومن أهم هؤلاء المؤسسين نجد، "والف تايلر، بنجامين بلوم، إيرنز وبوبهام، وربير ماجر وغيرهم". ورغم التعديلات والتطورات التي لحقت بها على يد باحثين من مجتمعات أخرى، إلا أنها لم تبتعد عن أطرها وأصولها الأولى وبقيت مرتبطة، بشكل أو بآخر، بالأسس التي وضعها مؤسسوها الأوائل (سلسلة علوم التربية، 1991، 73).

لقد شكلت السلوكية أساساً نظرياً للعديد من التصورات البيداغوجية المتنوعة، كالتعليم المبرمج (سكنير) وبيداغوجيا التدريس بواسطة الأهداف وغيرها. فلقد نشأت النظرية السلوكية في نفس المناخ الأنكلوساسوني واعتمدت في أسسها على توجه تجريبي اختباري واضح. كما أن جل مؤسسيها الأوائل كانوا أمريكيين في أصولهم. مثل "واطسون وثورنديك، كإرتري، مورر، وكلارك هل، وسكنير وغيرهم..."

وإذا كانت النظرية السلوكية قد عرفت انتشاراً واسعاً على المستويين النظري والتطبيقي، وشملت تطبيقاتها مجالات مختلفة، كالعلاج النفسي والدعاية والإشهار. فإن المجال التربوي قد استفاد بدوره من النظرية السلوكية، التي شكلت أساساً لتطبيقات بيداغوجية متنوعة والتي من بينها بيداغوجية الأهداف (سلسلة علوم التربية، 1991، 74).

3- مستويات الأهداف: تصنف الأهداف إلى المستويات التالية (جمال متقال القاسم، 2000، 36).

3-1. المستوى العام للأهداف:

تكون الأهداف في هذا المستوى شديدة التجريد والعمومية والشمولية وتصف المحصلة النهائية للعملية التربوية كتنمية القيم الدينية والخلقية. وتنمية المهارات في القراءة والكتابة.

3-2. المستوى المتوسط للأهداف:

وهو مستوى أقل تجريداً وعمومية من المستوى الأول. حيث أن الهداف في هذا المستوى تصف سلوكاً نوعياً يدل على الأداء النهائي في المتوقع من الطالب بعد دراسته لمادة دراسية أو منهاج دراسي معين. ويطلق أحياناً على هذا النوع من الأهداف، الأهداف التعليمية الضمنية.

3-3. المستوى المحدد أو الخاص للأهداف:

إن نوع الأهداف في هذا المستوى من النوع المحدد والخاص جداً، حيث يقوم بوضعه المربي وقد يشارك في ذلك المشرف التربوي أو المدير. ويسمى أحياناً الأهداف التعليمية الظاهرة أو اإلأهداف السلوكية، وتتميز بأنها قابلة للملاحظة وللقياس المباشر، حيث يمكن للمربي التأكد مباشرة وفي داخل الحصة من تحقق الهدف السلوكي.

4- الأهداف السلوكية:

يقصد بالهدف السلوكي Behavioural Objective الهدف الذي تمت صياغته بعبارات إجرائية وبلغة محددة ودقيقة وواضحة، تقلل من احتمالات التفسيرات الممكنة لما هو مرغوب فيه لعملية التعليم والتعلم (عدس، نوق، 1984، 50).

وهو عبارة نصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به، بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم،

أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك (عبد المجيد نشواني، 1984، 52).

وتعتبر كتابة الأهداف السلوكية فناً يعبر عن كفاءة المعلم، وعن فهمه للمادة الدراسية التي يعلمها، وهناك اتجاهان رئيسيان في كتابة وصياغة الأهداف هما:

1.4 – اتجاه ميجر:

يرى روبرت ميجر (1975) بأن الهدف الجيد يجب أن يتكون من خصائص أساسية ثلاثة هي:

أ– السلوك النهائي:

وهو السلوك الذي يتوقع من المتعلم أن يقوم به، والذي يمكن للمعلم أن يلاحظه بدقة وبساطة، وهو السلوك الذي سيظهره المتعلم في نهاية وحدة دراسية معينة.

ب – الشروط والمواصفات:

وهي التي تحدد لنا كيف يجب أن يحدث السلوك النهائي للمتعلم، والتي يجب أن تتوافر لدى قيامه بالأداء، فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم، أو تعدد التفسيرات وتنوعها، لذا يتخذ الهدف السلوكي شكلاً أوضح، عندما يقوم المعلم، بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء، كاستخدام الخرائط أو القواميس، أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة مثلاً. (جمال منقال القاسم، 2000، ص41).

أما بالنسبة للأنشطة الرياضية عليه توفير الوسائل الرياضية الملائمة. كالملعب والكرات والوسائل الديداكتيكية الأخرى.

ج – المعيار:

وهو الذي يقيس ويحدد جودة السلوك النهائي للمتعلم، ويجب أن يحدد مستوى الأداء بشكل واضح يمكن للمعلم من التعرف على الاستجابة المقبولة.

2.4 – اتجاه جرونلاند:

جاء الاتجاه للتغلب على مشكلتين رئيسيتين في الاتجاه السابق (اتجاه ميجر) وهما:

– عدم القدرة على تحديد الظروف والشروط المناسبة لكل هدف أو اللجوء إلى التكرار أو الإعادة بشكل كبير.

– عدم القدرة على تحديد معيار لكل هدف.

ولقد اتبع جرونلاند أسلوب صياغة الأهداف التعليمية بشكل عام ثم توضيح كل هدف عن طريق قائمة من السلوكات المحددة التي تعتبر دالة على تحقيق الهدف العام. أي أن العلاقة بين تحديد الأهداف والتخطيط التعليمي، هي علاقة وظيفية مباشرة من حيث أننا نقوم بتحليل الهدف التعليمي إلى عدد من المهمات والتي يجب أن ينجزها المتعلمون للتدليل، مع أنهم قد حققوا الهدف (جمال مثقال القاسم، 2000، 12).

5– تصنيف الأهداف السلوكية:

يعتبر تصنيف (بلوم) (Bloom B. S. 1956) من أهم التصنيفات للأهداف السلوكية وأكثرها اشتمالاً، فقد صنف الأهداف إلى ثلاث مجالات رئيسية هي (1997، 91).

5–1. المجال المعرفي:

ويتضمن الأهداف التي تتعلق بالنواحي العقلية كالمعرفة والفهم ومهرارت التفكير ويشمل هذا المجال المستويات التالية:

1 – المعرفة: وهي القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات.

2 – الفهم: وهو استطاعة التلميذ التعبير عما تعلمه وفهمه من معارف. وبشكل جيد مثل التفسير والشرح.

1. التطبيق: وهو القدرة على استخدام المعرفة والمعلومات في مواقف جديدة.
2. التحليل: وهو القدرة على تفكيك مواد التعلم إلى أجزاء لفهم العلاقة بينها.
3. التركيب: وهو القدرة على ربط ووضع الأجزاء أو العناصر المتفرقة وضمها إلى بعضها البعض.
4. التقييم: وهو القدرة على التوصل وإصدار الأحكام على عمل أو قيمة مواد التعلم، وهو أرقى المهارات العقلية.

5-2. المجال الوجداني:

ويتضمن الأهداف التي تعبر عن النواحي العاطفية، التي تتعلق بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وكيفية التعامل مع الأشياء والناس. بالإضافة إلى الأهداف التي تتصل بقبول الفرد ورفضه لشيء ما، والتي تتضمن أنواعاً من السلوك كالاتجاهات والعادات والقيم والميول والتقدير، ويشمل المجال الوجداني المستويات التالية:

1. الاستقبال: وهو أن يشعر التلميذ بوجود مثيرات فيحاول استقبالها بأن يسمع أو يشاهد.
2. الاستجابة: وهي تعني تفاعل التلميذ مع المثيرات التي يستقبلها.
3. التعميم: وهي تعني أن يتجاوز التلميذ مرحلة إعجابه بالأشياء أو النشاط وينتهي بالممارسة للسلوك.
4. التنظيم: وهي محاولة التلميذ إيجاد قيمة كلية أو مجموعة من القيم، تحتوي على التقديرات للقيم.
5. التمييز: وهو الاكتساب الدائم للقيم، والقيام بتنفيذها.

5-3. المجال النفس - حركي:

ويتضمن الأهداف التي تتعلق بالماهرات الحركية التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي، فعند أداء مهارة معينة باستخدام الأجهزة والأدوات، أو بدونها، فإن ذلك الأداء يتطلب عمل مجموعة من العضلات والأعصاب، وتلعب الحالة النفسية دوراً في أدائها.

– ثانياً: التقويم التربوي:

1– تعريفات التقويم:

يعرفه جون ماري دي كاتل بأنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار.

ويعرفه (الدمرداش سرحان) بأنه "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها.

أما بلوم فيعرفه بأنه "مجموعة منظمة من العمليات التي تبني فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغير".

إن هذه التعريفات تقودنا إلى القول بأن هنالك ارتباط جوهري بين كل من الأهداف التربوية وعملية التقويم.

2– نظرية بلوم في التقويم:

لم يقتصر عمل بلوم وزملائه على الأهداف التربوية بل امتد إلى مجال التقويم لاستحالة الفصل بين المجالين وتتلخص نظريته في التقويم في النقاط التالية:

1. التقويم كوسيلة لمعرفة الأدلة اللازمة لتحسين عملية التعليم.
2. يتضمن التقويم أدلة متعددة.
3. التقويم كوسيلة محددة لتوضيح الأغراض العامة والخاصة للتربية.
4. التقويم كنظام لضبط كيفية التعلم.
5. التقويم كأداة للتأكد من كفاءة الإجراءات البديلة في تحقيق بعض الغايات التعليمية.

وبهذا يكون التقويم التربوي أساساً في جميع مراحل العملية التربوية من بداية عملية التدريس وأثناءه وفي نهايته بطبيعة الحال.

وعلى ضوء هذه المراحل وإعتباراً للدور الذي يؤديه التقويم المرتبط بالأهداف، قسمه بلوم إلى الأنواع التالية:

1.2- التقويم التشخيصي:

ويشتمل على تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك التلميذ في بداية العملية التعليمية بغض التعرف على مدى تحكم هذا الأخير في المكتسبات السابقة، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة، وتحديد أسباب وأعراض الإضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللاّزم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.

2.2- التقويم التكويني:

ويقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم، لبذل الجهد اللاّزم في الوقت المناسب، ويساعد الاستعمال الملائم لهذا النوع من التقويم في ضمان التمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية بتقديمه أجوبة ملائمة، لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرغوبة المحددة.

3.2- التقويم النهائي:

ويتعلق بنهاية التدريس وبمدى بلوغ الأهداف النهائية، وقد يستخدم خلال مرحلة التدريسي وبهذا يمكن إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لاهدافها، تلك الأهداف التي قد تغطي جميع مجالات التصنيف.

خلاصة:

من خلال عرضنا لما جاء في هذا الفصل والـذي طرحنـا فـي موضـوع الأهداف التربوية وكونها أساس لعملية التقويم وجدنـا أن الأهـداف التربويـة، أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن كل ما يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النـهائي للمتعلم، بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أكثر ممـا يصـف الوسـائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك، ويتم تحديد هذه الأهداف واتجاهاتها فـي ضوء خصائص المتعلم والمجتمع والعصر والبيئة والفلسفة التربويـة المعـاصرة، وتحديدها أمر ضروري لكل تطوير، فهي لازمة لكي نحدد بدقة ما نهدف إلـى أن يتعلمه المتعلم من دراسة موضوع أو القيام بنشاط معين.

فالتقويم إذن هو عملية تصف التغيرات التي نتوقع أن تحدث لدى المتعلم فـي إطار فعل تربوي معين، أي أنه حكم احترافي أو عملية تسمح باتخـاذ حكـم فيمـا يخص مرغوبة أو قيمة قياس ما، وهذا ما جعلنا نصل في الأخير إلى نتيجة تقضـي بان الأهداف التربوية أو السلوكية هي قاعدة ثابتة لعملية التقويم.

الفصل الثالث:

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

تمهيد:

إنه من الواضح الآن وبعد عرضنا للمفاهيم الخاصة للتربية خصوصاً الأهداف في الفصل السابق، إن هذه الأهداف تصبح كمعطيات لعملية التعلم، والتي تكون أولى الخطوات في تخطيط التعلم وذلك بتعين وتحديد هذه الأهداف. والذي يسهم كثيراً في عملية التعليم والتعلم.

إن الارتباط بين الأهداف والتعلم يدفعنا إلى التساؤل عن معنى التعلم والخصائص المرتبطة به. وذلك بعد ما تعرفنا على مفهوم الأهداف فيما سبق. ولذلك نود في هذا الفصل عرض المفاهيم المرتبطة بعملية التعلم. وذلك من خلال التعريفات التي تخص التعلم وما يرتبط به من سلوك وكذلك أنواعه إلى غير من مصطلحات كالدوافع، التعزيز ، والانطفاء المرتبطة بالتعلم. كما سنتطرق في هذا الفصل إلى النظريات الخاصة بالتعلم ومدارسها المختلفة وابرز روادها. من دون نسيان التطبيقات التربوية لهذه النظريات في الميدان التربوي مع ربطه مع موضوع هذه الدراسة.

– أولاً: مفاهيم مرتبطة بعملية التعلم:

1 – طبيعة التعلم:

ما من نشاط بشري يخلو من تعلم، ولا يقتصر هذا على الأنماط السلوكية فحسب، بل أن اختلاف السلوك يعد نوعا من التعلم، فالتعليم عملية أساسية في الحياة، يسير معها ويمتد بامتدادها، فكل فرد يكتسب الأنماط السلوكية التي يعيش بها عن طريق التعلم، من خبرات الأجيال التي سبقته، وبما يضيفه النمو إلى الحصيلة المستمرة للمعرفة الإنسانية فالتقليد والقوانين والأديان واللغات والمؤسسات الاجتماعية تعتبر نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم (سيد محمد خير الله، 1983، ص05).

فالتعلم كمصطلح سيكولوجي لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل وإنما يتخطاه إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات، كما أن التعلم لا يتقتد بالنتيجة التي تترتب على السلوك من حيث التوافقَ واللاّتوافق. وبالرجوع إلى معاجم المصطلحات السيكولوجية نجد أن للتعلم ثلاث معان هي: (ممدوح عبد المنعم الكناني، 1983، ص06).

– التعلم عملية اكتساب القدرات تتيح للكائن الحي الاستجابة لموقف سبق له أو لم يسبق له أن عاشه.

– التعلم عملية تجمع للاستجابات الحركية الأولية.

– التعلم هو عملية تثبيت للعناصر في الذاكرة بحيث يمكن استعادتها او التعرف عليها.

2 – التعلم والسلوك:

إن استعمال كلمة السلوك معناه أن التعلم يعني القيام بأي استجابة سواء كانت حركية أو انفعالية أو عقلية ظاهرة أو كامنة، ولذلك فان تعريف التعلم بأنه التغير في الأداء يبدو غير كامل كتعريف، إذ من الواضح أن التعلم قد يحدث برغم عدم وجود

تغير في الأداء، فنحن نتعلم من الكتب والمحاضرات والإذاعة والتلفزيون وآراء الزملاء، ولكن ليس من الضروري أن يترجم التعلم إلى أداء، وفي هذه الحالة نقول أن التعلم ضمني أو كامن، وهذا يتفق مع وجهة نظر -تولمان- في التعلم الكامن، كما يتفق مع كثير من الاتجاهات التي نكونها ولكننا لا نفصح عنها، ولذلك يمكن أن نميز بين حالة التعلم وإظهار تلك الحالة، ولكن نظراً لحاجتنا إلى مقياس للتعلم فإننا نهتم بما يخضع للملاحظة المباشرة والقياس، وهي مظاهر السلوك الخارجية كما تتمثل في أداء الفرد. فالتعلم كتعريف إجرائي يتحدد بالتغير في الأداء حيث يكمن أن نلاحظه ونقيسه في المواقف التعليمية المختلفة (سيد محمد خير الله، 1983، ص12).

3- أنواع التعلم:

يكمن التعبير عن أنواع التعليم بواسطة نتائجه التي قد تكون عادات حركية أو فكرية تظهر في مواجهة المواقف المختلفة، إضافة إلى عادات انفعالية كالاتجاهات نحو الأشياء والأشخاص والجماعات ويمكن تصنيف نتائج التعلم فيما يلي:

1.3- التعلم كتغير في الناحية الحركية:

إن التعلم الحركي يهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته بما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف.

كما أن يذكر بورجر وسيبورن، إن مفهوم المهارة يشير إلى نشاط معقد يتطلب فترة من الممارسة المنظمة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة. وفيما يلي أهم خصائص الأداء الحركي الماهر:

- التآزر: وهو التنسيق العام لعضلات الجسم واستخدامها معاً وفي إيقاع حركي واضح.
- السرعة: وهي أن يؤدي المهارة النفسية الحركية بسرعة.

– الدقة: المطلوب في المهارة الحركية أن تكون دقيقة.

– القدرة على الأداء تحت الضغـــوط: متمثلـــة فـــي الزمـــان والمكـــان والتعـــب والجمهور...الخ.

– التوقيت: التوصل إلى التحكم في الأداء الحركي وفق توقيـــت مناســـب لحركـــة الخصم.

– الاستراتيجية: في المباريات الرياضية مثلاً يتضمن الأداء الماهر جانبـــاً معرفيـــاً هاماً، فالاستراتيجية هنا هي استخلاص أسلوب الخصم ونمطه السلوكي مما يســـمح بالتفوق عليه.

3-2- التعلم كتغير في الناحية المعرفية:

تهدف التربية في معظم جهودها إلى توسيع معرفة التلميذ بالعالم، وتعميقـــها وعن طريق معرفة الحقائق المناسبة يستطيع التلميذ أن يقترح الحلول المعقولة لمـــا يواجهه من مشكلات، وان يستخدم نوع التفكير اللاّزم لحل المشاكل بطرق علمية.

كما أن هناك عدّة نواحي معرفية تدخل في عملية اكتســـاب المعـــارف عنـــد التلاميذ والتي يجب مراعاتها خلال العملية التعليمية:

1.2.3 – تكوين المفاهيم:

يستلزم الاتصال والتفاهم مع الناس وجود مفاهيم مشتركة عامـــــة، وتـــؤدي المفاهيم الخاطئة إلى تفكير سقيم خاطئ والمفاهيم هي فئات من الخبرة تم تجريدهـــا وتشكيلها معرفياً من خبرة عقلية تعلمها الإنسان خلال مساره في الحياة، وعلى سبيل المثال مفهوم الطفل عن الأمانة يمكن أن ينمو إذا رأى سلوكاً أمنياً فـــي عـــدد مـــن المواقف المختلفة.

2.2.3 – تعلم أسلوب حل المشكلات:

إننا عندما نواجه مشكلة معينة نحاول حلّها فنحن نتنـــاول أمريـــن مختلفيـــن ولكنهما مرتبطين هما: طبيعة الحل وكيفية الوصول إليه. أو ما يعبر عنه بالمضمون

والطريقة، وذلك يختلف من مشكلة ألي أخرى بالنسبة للمضمون أما الطريقة فيمكن استخدامها في حل كثير من المشاكل، ومن الممكن اتباع التفكير العلمي لحل هذه المشكلات كالإحساس بالمشكلة ثم تحديدها، فالبحث عن حلول أو فروض ثم اختيار البديل ثم تنفيذ الحل واخيراً التعليم.

3.2.3 – التفكير الابتكاري:

المقصود به هو إنتاج شئ جديد، وقد يكون الحكم على الجدة في ضوء محك اجتماعي أي أن يكون الإنتاج جديداً بالنسبة إلى المجتمع، وقد يكون في ضوء محك سيكولوجي أي أن يكون النتاج جديداً بالنسبة إلى الفرد.

3.3 – التعلم كتغير في الناحية الانفعالية:

يكون التعلم من الناحية الانفعالية باكتساب القيم والدوافع والميول وخاصة اكتساب الاتجاهات النفسية والتي هي عبارة عن حصيلة مزاج الفرد ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه، والصورة التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره، كما إنها تنظيمات في الفرد تشمل مشاعره وأفكاره ونزعاته التي تجعله يتصرف تجاه بعض مظاهر بيئته، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يمكن أن يستدل عليها عن طريق السلوك الظاهري سواءً كان لفظياً أو غير لفظي (جابر عبد الحميد جابر، 1991، ص255). وتعتبر الاتجاهات محركاً لسلوك الفرد، ولذلك نجد محاولات للتأثير على هذه الاتجاهات من جانب التنظيمات الدينية والتعليمية، والصحافة وأجهزة الإعلام وغيرها (سيد محمد خير الله، 1983، ص244).

ويمكن تحليل أي اتجاه إلى ثلاث نواحٍ وهي:

- الناحية المعرفية: وتتكون من معتقدات الفرد إزاء شيء معين، وأيضاً المعتقدات التعليمية التي تتطلب صفات مرغوبة أو غير مرغوبة، جيدة أو رديئة إزاء الشيء.

- الناحية الانفعالية: وتتكون من الانفعالات المرتبطة بشيء معين من حيث السرور أو عدمه، وتعطى الناحية الانفعالية للاتجاهات صفاتها الدافعية.
- الناحية العلمية: تتكون من الاستجابات السلوكية الظاهرة المرتبطة بالاتجاه.

4- الدّافعية للتعلم:

إن الدوافع هي المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك اكثر من سبب واحد وراء كل سلوك، هذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، ومثيرات البيئة من جهة أخرى. إننا لا نستطيع أن نتنبأ بما سيمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف، إذ اعرفنا منبهات البيئة وحدها، وأثرها على الجهاز العصبي، بل لابد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته ورغباته وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف هذه العوامل مجتمعة هي ما نسميها بالدوافع.

يشير مصطلح الدافع إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل إعادة التوازن الذي اختل فالدافع بهذا يشير إلى نزعة الوصول إلى هدف معين، الذي قد يكون من اجل إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية. فالدافعية إذن هي عبارة عن الحالات الداخلية والخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

إن الحاجة هي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللاّزمة لحفظ بقاء الفرد. أما الهدف فهو رغبة الفرد في الحصول عليه. وعندما يكون الهدف خارجياً أي مرتبطاً بالبيئة الخارجية يسمى الحافز أو الباعث، فالطعام حافز أو باعث يشبع دافع الجوع.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم التربية البدنية والرياضة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في
نظرية ومنهجية التربية البدنية و الرياضة

بيداغوجية الثواب والعقاب وأثرها على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة

إعداد الطالب الباحث:
بكاي ميلود

تحت إشراف:
أ. د/ بوداود عبد اليمين

السنة الجامعية 2003/2002



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم التربية البدنية والرياضة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في
نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة

بيداغوجية الثواب والعقاب وأثرها على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة

لجنة المناقشة

د/ .... (رئيساً)

د/ .... (عضواً)

د/ .... (عضواً)

إعداد الطالب الباحث:

بكاي ميلود

تحت إشراف:

أ. د/ بوداود عبد اليمين

السنة الجامعية 2003/2002

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور بو داود عبد اليمين على الجهود القيمة والمساعدات التي لم يبخل علينا بها. كما اوجه أسمى عبارات التقدير والعرفان إلى أساتذتي الإجلاء الذين سهروا تكويني طوال فترة دراستي في هذا المعهد. دون أن أنسى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

الإهداء

إلى بلدي الجزائر

المحتويات



قائمة الجداول والأشكال

مقدمة:

لا جدال في أن التربية أصبحت عملية مدروسة ذات أغراض محددة وقاعدة فلسفية تهدف إلى تحقيقها وتجسيدها في ميدان الواقع، فالأهداف العامة للتربية معروفة وتتمثل في تكوين المواطن الصالح وتنمية قدراته الكاملة من جسمية وخلقية ومعرفية ووجدانية، لذلك تسعى كل الشعوب والأمم على وجه هذه البسيطة إلى الارتقاء والتقدم في جميع الميادين، معتمدة على طاقاتها وثرواتها الطبيعية منها والبشرية هاته الأخيرة التي تمثل دعامة وأساس هذا التقدم والنماء الاقتصادي والصناعي والثقافي، لذلك توفر هذه الأنظمة الساعية وراء هذا التقدم كل الإمكانات والوسائل للوصول بهذه الطاقات البشرية إلى أحسن مستوى معرفي وذلك بالاعتماد على مناهج تربوية، تستقيها من فلسفتها وقيمها الخاصة بها.

إذن فالاهتمام بتنمية شخصية الفرد هو هدف كل نظام تربوي، وذلك من جميع النواحي التي يجب إنمائها لدى الأفراد سواء من الناحية الجسمية والنفسية و الاجتماعية، ويعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المربي أحد أهم تلك المدخلات، باعتباره العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيسي لها، والذي يتوقف على نشاطه وفعاليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها، كذلك اعتماد وحدات تعليمية مختلفة تشمل كل النواحي المتعلقة بالفرد، ويعد النشاط البدني التربوي أحد أوجه النظام التربوي والذي اثبت نجاعته في تكوين الأفراد وإعدادهم إعداداً سليماً، وقد يذهب البعض من المختصين إلى اعتباره أحد أهم ركائز النظام التربوي لأي مجتمع.

لكن ورغم كل ما يبذله القائمون على ميدان التربية عامة وميدان النشاط البدني التربوي خاصة، إلاّ أنهم يجدون أنفسهم أمام تلاميذ لا يملكون الدافعية الكافية لتحصيل ما يقدمه هؤلاء المربون من معارف، حيث يقول (Viau):" إن العديد من المربين يعيبون أو يأخذون على تلامذتهم عدم الدافعية وعدم بذل الجهد الضروري

للتعلم ويقولون أن التلاميذ لا يسمعوننا ولا شئ يحفزهم ولكن هل نستطيع أن نوبخ التلاميذ على عدم دافعيتهم (Yavès Bernard ,1991).

إن موضوع التحفيز يطرح بقوة في ميدان التربية وذلك لماله من أهمية في تحقيق أهداف هذه الأخيرة، حيث يضطر الكثير من المربين إلى استعمال إجراءات تحفيزية لدفع تلامذتهم لبذل الجهود الكافية للتعلم فهناك الكثير من العلماء ممن يعتقدون بأن سبب هذا التكاسل يرجع للطرق التقليدية وذلك لمحدوديتها في نقل المعارف للتلاميذ السلبيين والقليلي التحفيز أو الدافعية (Pierre, Chazhud, 1991, page 29)، ولكن رغم استعمال الطرق الحديثة يبقى هذا المشكل قائماً في الكثير من الأحيان، وبالتالي يصبح اللجوء إلى استعمال الثواب والعقاب كإجراءات تحفيزية أمرا هاماً في العملية التعليمية والذي ينتج عنه استجابات مختلفة عند هؤلاء التلاميذ فيمكن أن تكون آثارهما إيجابية أو سلبية خاصة إذا كان التلاميذ يمرون بمرحلة هامة وحساسة وهي المراهقة، فأكيد أن استجاباتهم للثواب والعقاب تكون مختلفة عن المراحل العمرية الأخرى لما تتميز به مرحلة المراهقة من حدة الانفعالات والتمرد عن القيود والأحكام الفوقية.

إن الكشف عن العلاقة الإرتباطية الموجودة بين إجراءات الثواب والعقاب وأهداف النشاط البدني الذي يسعى إلى تحقيقها سواء كانت بدنية أو انفعالية أو اجتماعية، هو ما دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة التي تضمنت جانبين نظري والآخر تطبيقي.

احتوى النظري منها على خمسة فصول، تحدثنا في الفصل الأول منه عن التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتربية العامة، أما الفصل الثاني فتطرقنا إلى الأهداف السلوكية كقاعدة للتقويم التربوي، وعمدنا في الفصل الثالث من دراستنا إلى شرح التطبيقات التربوية لنظريات التعلم لاعتمادها بشكل كبير على أسلوبي الثواب

والعقاب، أما الفصل الرابع فقد عرضنا فيه فلسفة الثواب والعقاب بين الفكر التربوي الإسلامي والغربي، و كذا علاقتهما بالنشاط البدني الرياضي المدرسي، وفي الفصل الخامس والأخير تطرقنا إلى مرحلة المراهقة التي تعتبر المرحلة الأكثر حساسية لإجراءات الثواب والعقاب.

أما الجانب التطبيقي من دراستنا فقد تضمن فصلين، تحدثنا في الأول منهما عن المنهجية العلمية المتبعة في هذه الدراسة، وكذا المنهج الإحصائي المستخدم في تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية وكذا اختبار صحة الفرضيات المحددة، أما الفصل الثاني فقد خصصناه لعرض و تحليل نتائج الدراسة النهائية، وقد خلصنا في الأخير إلى استنتاجات خاصة بالبحث، وفي ضوء تلك النتائج والمؤشرات قمنا باقتراح بعض التوصيات لما لها من الضرورة بمكان، وتجدر الإشارة إلى أننا قد تلقينا بعض المشاكل والعراقيل الإدارية في إجراء الدراسة الميدانية وكذا صعوبة الاتصال المباشر بعينة البحث.

ونتمنى في الأخير أننا قد تطرقنا إلى موضوع هام وأساسي له علاقة كبيرة في إنجاح العملية التربوية وتفعيلها والرفع من مردوديتها مما يعود بالفائدة على مجمل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وبالتالي خدمة التناسق والتوافق ووحدة الامة، بغية تكوين مجتمع سليم ومتماسك، كما نوصي باجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين مختلفة هذه المتغيرات.

الفصل التمهيدي

- الإشكالية
- الفرضيات
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- الدراسات السابقة
- تحديد المفاهيم



الإشكالية:

لا شك أن الأساتذة والمربين، في حقل التربية البدنية والرياضة، يسعون جاهدين لتحقيق أهداف هذه المادة، والتي وجدت لنفسها مكاناً هاماً في أغلب الأنظمة التربوية، فكما جاء في الأمرية رقم 09/95 المؤرخة في 1995/02/25 والمتعلقة بتنظيم وتطوير الثقافة البدنية والرياضية والتي توضح ما يلي:" يعد تعليم التربية البدنية والرياضية مادة مدرجة في برامج وامتحانات التربية والتكوين" (منهاج التربية البدنية والرياضة، 1996، 03).

وبالرغم من ما توفره الهيئات الوصية من إمكانيات ضخمة، إضافة إلى المجهودات التي يبذلها هؤلاء المربون، إلا أنهم يجدون أنفسهم بالمقابل أمام تلاميذ لا يبذلون الجهد الكافي خلال ممارسة الأنشطة الرياضية. هذا الوضع، يفرض على المربين اتخاذ إجراءات وأساليب تربوية، قصد دفع التلاميذ لبذل جهد أكبر، هذه الأساليب قد تكون إما إجراءات تحفيزية متمثلة في أشكال من المكافآت ذات بعد مادي أو معنوي أو ما نطلق عليه بصفة عامة مصطلح الثواب، أو يتخذ المربي في حق هؤلاء التلاميذ إجراءات عقابية، والتي تتخذ أشكالاً مادية (بدنية) أو معنوية هي كذلك، أو ما نسميه بالعقاب.

ولكل من الثواب والعقاب أهدافاً تربوية وضرورية تنعكس آثارها على شخصية التلميذ، بحسب طريقة استعمال هذه الوسائل التعليمية، إضافة إلى أن النسق الاجتماعي الذي يكوّنه كل من المربي والتلميذ والبيئة التي تجمعهم تتخلله مواقف وحالات يفرضها التفاعل القائم بين عناصر هذا النسق، هاته المواقف والحالات إما أن تكون مواقف إيجابية أو سلبية، تستدعي من المربي التدخل، إما بتدعيم السلوكات الإيجابية للتلميذ أو بتغيير السلبية منها.

فالثواب هو تعزيز للاستجابات الإيجابية، حيث يعرّفه المختصون في ميدان علم النفس على أنه كل ما يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح، سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي أو بالتعبير العاطفي أو بالعطاء المادي مثل الهدايا أو بالاستجابة للرغبات الخاصة والاحتياجات من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية.

أما العقاب فهو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح، مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والتعذيب والعقاب البدني، وكذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية، كعلامات الغضب والنفور والتقزز والكراهية.

إذن فالعقاب هو طريقة تهدف إلى تغيير السلوكات السلبية التي تصدر من التلميذ، هذا الأخير الذي نهدف من خلال حصة التربية البدنية والرياضة إلى تكوينه تكويناً سليماً في جميع المجالات البدنية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية، في إطار مواقف تربوية وتعليمية، والتي تؤثر على هذا التلميذ الذي تتكون مبادئه الخلقية ومعايير سلوكه الاجتماعية في ضوء هذه المواقف إضافة إلى ما تلقاه من تربية منزلية، ومن تعامل في المجتمع العام.

ومن هذه المواقف مبدأ الثواب والعقاب الذي سبق لنا ذكره والذي تلقاه التلميذ في المواقف المختلفة التي مر بها في مراحل حياته. حيث أن الضمير وفكرة المرء عن نفسه وعاطفة اعتبار الذات، أو كل ما يسمى بالنفس اللوامة، تتكون وتتأثر من حيث القوة أو الضعف عند كل فرد بما يلقاه من أنواع الثواب والعقاب التي تحدد له التمييز بين الخطأ والصواب وبين ما يرضاه المجتمع أو لا يرضاه، والذي يتأمل مواقف التعلم التي يمر بها الطفل، سواء في تكوين العادات الصالحة أو التخلص من



العادات الضارة أو في تحصيل المعلومات والمعارف والمعاني، أو في تكوين المهارات وجميع أنواع التعلم واكتساب الخبرة يجد أنها كلها تتأثر بفكرة الثواب والعقاب (محمد خليفة بركات، 1977، 166).

ولما كان هذا التلميذ الذي نتكلم عنه هو تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، والذي يمر بفترة عمرية بالغة الأهمية في حياة الفرد ككل ألا وهي مرحلة المراهقة، هاته التي تميزها مجموعة من التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية، حيث أنها تمثل قمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية الطاغية والضغوطات الاجتماعية المقابلة التي تنعكس بشكل أو بآخر على مردود التلميذ المراهق وتحصيله العام وكذا أثناء ممارسته للأنشطة الرياضية خلال الحصة بصفة خاصة.

وبالتالي فلا بد أن يكون للثواب والعقاب موقع خاص من خلال هذه العناصر ذات التأثيرات المتبادلة والتي تتأثر بهاتين الوسيلتين البيداغوجيتين، فحصة التربية البدنية والرياضة وما تحويه من أهداف سلوكية بجوانبها الحسية الحركية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية، تسعى إلى الوصول بالتلميذ المراهق إلى أحسن مستوى من التعلم، ولكن في ظل هذه الإجراءات من ثواب وعقاب لا بد وأن يختلف الأمر حيث تتأثر هذه الأهداف السلوكية بهذه الإجراءات.

لذلك نحن نسعى من وراء هذه الدراسة إلى الكشف عن ماهية هذا التأثير الذي يتركه الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية وكيفية الاستجابة التي يبديها التلميذ المراهق لهذه الإجراءات، واختلاف هذه الاستجابة بحسب الجنس سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، وذلك للخروج بنتائج يمكن أن يستفاد منها في مجال المعرفة التربوية.

– تحديد المشكلة:

- كيف يؤثر الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصـــة التربيـــة البدنيـــة والرياضية في المرحلة الثانوية؟
- كيف يؤثر الثواب والعقاب على الجانب الحسي الحركي للتلميذ المراهق فـــي حصة التربية البدنية والرياضة؟
- ما هو تأثير الثواب والعقاب على الجانب الانفعالي للتلميذ المراهق في حصـــة التربية البدنية والرياضة؟
- ما هو تأثير الثواب والعقاب على الجانب الاجتماعي للتلميـــذ المراهـــق فـــي حصة التربية البدنية والرياضة؟
- هل هناك تباين في أثر الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية عند الجنسين؟

- **الفرضيات:**

- **الفرضية العامة:**

تتأثر الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة بإجراءات الثواب والعقاب في المرحلة الثانوية، وتتباين هذه العلاقة حسب الجنس.

- **الفرضيات الجزئية:**

1. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الحسي الحركي.
2. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الانفعالي.
3. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الثواب والجانب الاجتماعي.
4. هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الحسي الحركي.
5. هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الانفعالي.
6. هناك ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العقاب والجانب الاجتماعي.
7. يوجد فرق دال إحصائيا بين الثواب والعقاب والأهداف السلوكية بحسب متغير الجنس.

- أهداف البحث:

نسعى من وراء هذا البحث إلى عدة أهداف تهم المهتمين بميدان علم النفس التربوي خاصة المربين القائمين على تدريس التربية البدنية والرياضة وكذلك الذين هم في إطار التكوين. حيث أن موضوع هذه الدراسة، والذي يدخل في إطار النسق الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة كثيراً ما يتردد خلال هذه الحصة. فاستعمال الثواب والعقاب من طرف المربي خلال حصته ومع تلاميذ يمرون بمرحلة حساسة وهي المراهقة يؤدي إلى نتائج يمكن أن تكون مرضية أو غير مرضية.

لذلك فالهدف من هذه الدراسة هو معرفة التأثيرات التي يتركها الثواب والعقاب على الجوانب الحسية والحركية والانفعالية والاجتماعية عند التلميذ المراهق. وكذلك معرفة الاختلاف في تأثير الثواب والعقاب على هذه الجوانب عند الذكور والإناث.

إن الكشف عن ماهية هذه التأثيرات وحجمها يسمح لنا باجتناب التأثيرات السلبية وغير المرضية لهذين الإجرائين وما يمكن أن تسببه من مشاكل لدى المراهق. كذلك فمعرفة الآثار التي يتركها الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية يسمح بتدعيم الإجراءات التي تؤدي إلى تأثيرات إيجابية والتأكيد عليها. لذلك فمعرفة هذه النتائج يؤدي إلى التحكم الجيد في استعمال هذه الوسائل البيداغوجية (ثواب، عقاب) وفقاً لما تقتضيه متطلبات مرحلة المراهقة، وتفادياً لكل ما يمكن أن يؤدي إلى اختلال في التوازن لدى هذا التلميذ الذي هو عصب الحصة والنظام التربوي ككل.

- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية في الميدان التربوي بشكل عام وفي ميدان النشاط البدني التربوي الرياضي بشكل خاص. حيث تقدم هذه الدراسة نتائج جديدة فيما يخص موضوع الثواب والعقاب وعلاقته بميدان الأنشطة البدنية والرياضية عند فئة من تلامذتنا، الذين يمرون بفترة حرجة وهي مرحلة المراهقة. حيث أن هذا الموضوع بشكل خاص لم يحضَ بالدراسة الكافية إن لم تقل أنه لا توجد دراسة قامت بالكشف عن جوانب هذه الظاهرة في ميدان النشاط البدني الرياضي عند المراهق. وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتكمل النقص الموجود في هذا الميدان أو الجانب. وذلك بتقديم اقتراحات وتوصيات بعد عرض للنتائج تكون بمثابة المرجع الذي يستفيد منه الأساتذة والمربون في طريقة عملهم وتعاملهم مع التلاميذ المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي وذلك لإيجاد أفضل السبل وتحسينها لبلوغ أهداف حصة التربية البدنية والرياضة والتي يسعون إلى تحقيقها.

- الدراسات السابقة والمشابهة:

لقد تطرق الكثير من الباحثين إلى موضوع الثـواب والعقـاب وعلاقتهما بالتعلم. حيث نجد أن كل من "ليرد" « Laird» و"برجز" « Briggs» وخاصة "هيرلوك" « E. R. Hurlock» التي قامت بتجارب في هذا الموضوع، والتـي أجرتـها علـى مجموعات من التلاميذ. إحداها تشجع والأخرى تلام والثالثة تتجاهل. وقـد انتـهت "هيرلوك" إلى أن المجموعة التي تتلقى التشجيع سجلت أكبر تقـدم بالمقارنـة مـع المجموعات الأخرى. وكذلك إلى أن الإناث أكثر تأثراً من الذكور والعكس بالنسـبة للعقاب عند الذكور.

وقد تم إعادة هذه التجارب بواسطة "شميدت" « Scmidt» حيث وجد أنه بقـدر ما للمتغيرات المختلفة من تأثير على الأداء، فإن لهما أيضاً تأثيراً ملحوظـاً علـى مستوى القلق الذي يستشعره التلميذ.

إضافة إلى ذلك نجد تجارب كل من "جيلكريسـت" « Gilchrist» و"جيتـس" و"ريزلند" « Gates et Risland» على طلاب المدارس الثانوية. حيث اتضح أن التقـدم يأتي بالتشجيع والمديح أكثر مما يأتي باللوم والتأنيب.

وقد أجرى كل من بوك ونورفل W. F. Book et L. Norvell تجربـة علـى مجموعتين من التلاميذ، لمعرفة نتائج التقدم كنوع من الثواب. حيث كـانت إحـدى المجموعتين تتلقى تقريراً عن تقدمها واستمرار تفوقها وتشجيعها. بينما الأخرى لـم تكن تعلم عن تقدمها شيئاً. فكانت النتيجة الإيجابية دائماً لصالح المجموعة التي تحاط علماً بأخبار تقدمها. وهذا ما أثبتته أيضاً "روس ودبيوتي" « C. C. Ross et Deputy» في تجاربهما على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية.

وكذلك تجارب "براون" « Brown» ثم "بانلا سيجي ونـــايت" «Panlasigui et Kinight » على تلاميذ المدارس الأولية، عدا بحوث أخرى في هذا الموضوع مثــل تجارب "لآربس" « C. E. Arps»، "سيموندز" « Symonds»، "تشـيز" « D. H. Chas» وكذلك "فورلانو" « Forlano» والتي أكدت نفس النتائج السابقة.

إن كل هذه الدراسات قد ركزت على جانب واحد وهو الأداء مهملة الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي يمكن أن يؤثر فيها الثواب والعقاب بشكل واضح. إضافة على اهتمام معظم هذه الدراسات على الأطفال دون فئة المراهقين.

إن موضوع الثواب والعقاب يعتبر من المواضيع التي تحظى باهتمام الباحثين خاصة في ميدان النشاط البدني إن لم نقل أنها منعدمة بغض النظـــر عـــن بعــض الإشارات لهذا الموضوع في بحوث علم النفس التربوي الرياضي. مثل ما أشار إليه الدكتور أسامة كامل راتب والدكتور إبراهيم عبد ربه خليفة إلى اثر الثواب العقــاب على سلوك التلاميذ أثناء ممارسة النشاط الرياضي المدرسي.

إضافة إلى هذه الدراسات فلقد أدرج هذا الموضوع كدراســة لنيــل شــهادة الماجستير في معهد علم النفس وعلوم التربية لملحقة بوزريعة سنة 1996، من طرف الطالب محمد عبورة، والتي تم فيها اقتراح نموذج إجرائي لحوافز التربية والتعليــم وهو عنوان هذه الرسالة. حيث طبق برنامج على قسم للسنة السادسة ابتدائي يحــوي أشكالاً من الثواب والعقاب. حيث أسفرت النتائج على تحسن الأداء في مواد الدراسة مقارنة مع النتائج الأولى التي لم يخضع فيها هؤلاء التلاميذ لــهذا البرنـــامج. وقــد اهتمت هذه الدراسة بالجانب المعرفي مهملة تأثير الثواب والعقاب على الجـــانبين الانفعالي والاجتماعي.

1.4 – مفهوم الحافز أو الباعث:

هو مثير قوي يدفع الإنسان أن يسلك سلوكاً بصورة ما، حتى تخف حدّة هذا المثير أو يستبعد كليةً، والحوافز تعمل داخلياً إلا أنها تعمل متعاونةً مع مثيرات خارجية في إثارة النشاط وتوجيهه، هذه المثيرات الخارجية التي تشبع الحاجات الداخلية هي ما نسميه بالبواعث (حلمي المليجي، 1982، ص98).

إن السلوكات يمكن تفسيرها عن طريق القيمة الباعثية التي يعلقها الفرد على قيامه بسلوك معين، إن سلوك الفرد في أي مناسبة من المناسبات يرتبط بحوافز بيئة معينة، والفرد سوف يقدم على سلوكات تؤدي إلى حصوله على حوافز إيجابية أو ترتبط بحوافز إيجابية، وسوف يحجم عن سلوكات تؤدي إلى حصوله على حوافز سلبية أو ترتبط بحوافز سلبية، وهكذا تعمل الحوافز والمكافئات والامتيازات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على استثارة سلوكه وتوجيهه وجهة تمكنه من الحصول على هذه الحوافز الإيجابية بينما تعمل الاحباطات والمزعجات والمنغصات التي قد ترتبط مع موضوع معين إلى إبعاد الفرد عن القيام بسلوك تجاه ذلك الموضوع (محي الدين توق، 1984، ص144). وقد تناولت الدراسات التجريبية السلوكية مفهوم الحافز من حيث إطاره العام كمنشط للسلوك من عدة نواحي حسب وجودها ومظهرها الخارجي كبواعث مشبعات للدوافع (محمود محمد الزيني، 1969، 412).

2.4 – الخلفية التاريخية لنظرية الحافز:

في البداية كان الاهتمام مقتصراً على بعض السلوكيات أو الحوافز ذات الطابع الفسيولوجي، من خلال دراسة ميكانيزمات الحوافز غير أن هذا التفسير ان صح مع الحيوان فلا يمكن تعميمه على الإنسان باعتبار أن حوافزه ليست حيوية فحسب بل هي اجتماعية ودينية واقتصادية، ونظراً لهذا الاختلاف في مفهوم الحوافز الخاصة بالسلوك الإنساني فقد اتسع مدلولها وأصبحت ترادف مصطلح الدوافع أو الدافعية (انور محمد الشرقاوي، 1985، ص40).

ونجد أن كلارك هل(1943) مثلاً قد جعل الدوافع والحاجات البيولوجية الأساس لجميع أنواع الحوافز وفق ما تنص عليه نظريته حيث تقوم المستقبلات الداخلية بتنشيط السلوك نتيجة إحساسها بحالات الحرمان، وهذا العامل الذي يثير السلوك وينشطه، أطلق عليه المثير الحافز.

وقد فسَّر هل (Hull 1943) السلوك على أساس إشباع حاجات العضوية فعملية التعلم عنده تتضمن آلية الحفاظ على حياة الكائن الحي وعليه فكل استجابة من شأنها أن تخفض حاجة العضوية وتحقق له التوازن تزيد من تكيفه مع بيئته (تشارلز بروكس، 1983، ص79).

إذن فالحوافز وفق هذا المفهوم تجعل من التعلم مجرد وسيلة تمكن الكائن الحي من إشباع حاجاته، مع العلم أن هل لم يكن سباقاً في هذا المجال فموضوع الحوافز كانت قد تناولته المناهج الأولى في دراسة الدافعية لكن بمفهوم مختلف شكلاً ومتفق في بعض مضامينه مع ما جاء به هل، كاستبداله الحاجات أو الدوافع الأولية وحاجة الأنسجة بالغرائز، وقد أكد وليام ماكدوغال (1908)، أن الغرائز هي المثيرات الأولية للسلوك، وفي رأيه لا يحدث أي عمل أو سلوك ما لم ينطوي على دور الغرائز، بل ذهب إلى ابعد من ذلك حيث يرى أن القوة النفسية لا تؤدي وظائفها بصورة آلية بل ينبغي أن ينظر إليها من خلال نحتوى الهدف الذي يختتم السلوك، الذي بدأته هذه القوى ذاتها (محي الدين توق، 1984، ص142).

يتبين لنا من وجهة النظر هذه أن اوجه الاختلاف بين نظرية الغرائز نظرية الحوافز تكمن في إن الأولى غائية تنطلق في تفسيرها للسلوك من خلال أهدافه ونتائجه، بينما الثانية تنطلق من خلال مقدماتها وهي الدوافع الأولية والحاجات الفسيولوجية.

إن الفضل يعود إلى روبرت وورد وورث (1981) الذي طوّر نظرية الحافز في أول عهدها حيث قدم مصطلح الحافز كبديل للغريزة مصطلحاً ومفهوماً، واعتبره مصدراً للطاقة التي تضع الميكانيزمات العصبية في حالة نشاط، وبذلك تعتبر الأعصاب والعضلات المشتركة في هذا النشاط المسؤولة عن استمرار الحدث السلوكي.

وكان هذا التفسير الفسيولوجي العصبي بمثابة الانطلاقة للباحثين في نورولوجيا الحوافز، فقد أوضحت الدراسات التجريبية التي قام بها الباحثان اندرسون وفيشر حول الميكانيزمات العصبية المتضمنة في أنشطة سلوكية معينة وطرق استثارة هذه الميكانيزمات واعتبرت آليات الحافز بأنها المثيرات الداخلية أو الأجهزة العضوية البادئة بالنشاط والتي تهيئ استعداد الحيوان للقيام باستجابات متمايزة، وبإيجاز فان هذه الدراسات التجريبية السلوكية التي درست ميكانيزمات الحافز اتفقت على انه كل ما ينشط الانعكاسات الكامنة ويرتبط بطاقة عصبية من نوع ما موجودة داخل الجسم (انور محمد الشرقاوي، 1985، ص40).

إن هذا التفسير الفسيولوجي جعل مفهوم الحافز مقتصراً على الحاجات الأولية كالجوع والعطش والجنس، الشيء الذي لا يسمح بتعميمه على السلوك الإنساني المعقد الذي نجد أن هناك حوافز أخرى تدفعه إلى العمل والاستمرار فيه، كحب المال والتطلع إلى المكانة الاجتماعية المحترمة والتقدير الاجتماعي، وهكذا يفترق الإنسان عن الحيوان في عدّة حوافز بعضها اجتماعي كالاعتراف والتقدير والمكانة، والكرامة الشخصية والآخر مادي كالحوافز المادية.

ولقد تأثرت نظرية الحافز بقانون الأثر الذي وضعه ثورنديك ويقرر فيه إن الاستجابة كثيراً ما يمكن أن تتكرر إذا أدت إلى الحصول على المكافأة أي أن تكرار السلوك يعتمد على مدى نموذج داروين في البقاء للأصلح، غير أن هذا المفهوم

للأثر ينطبق أساساً على السلوك التكيفي الحيواني لان ضعف الارتباط قوته بين المثيرات البيئية والاستجابات يتوقف على مدى تحقيق التوازن العضوي، بصفة اشمل لهذا الكائن الحيواني، أما الإنسان ففضلاً عن امتلاكه آلية الوعي الحسية والمعنوية بالهدف من السلوك يختص بحوافز أخرى لا توجد عند الحيوان، ففي مثل هذه المثيرات الحافزة قد تحدث الاستجابة لمثير ما عدة مرات دون أن تحظى بالمكافأة ومع ذلك فلا يضعف الارتباط تماماً ما دام يدرك أن الهدف يمكن تحقيقه بعد تقديم الجهد الكافي له، علماً بان هذا الحكم ليس شاملاً لجميع حالات الارتباط، فلا يمكن تعميمه على الطفل الصغير الذي تزداد عنده الحاجات البيوغريزية، وتقل عنده نسبة الوعي فتتأثر درجة الارتباط بين الاستجابة والمثير بعوامل أخرى كالاقتران والتباعد الزمني بين الاستجابة والتعزيز، كما تتأثر بشدة المثير وقيمة التعزيز (جورج.م.غازدا وآخرون، 1983).



- ثانياً: التعلم وعلاقته بنظرية الحافز:

1 – مفهوم التعلم:

يتفق الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس على أن التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة (جمال مثقال القاسم، 2000، ص52).

يشير التعريف السابق إلى أن التعليم عبارة عن تغير في السلوك ثابت نسبياً، ناجم عن خبرة الفرد، ويمكننا الاستدلال عليه من خلال الأداء فنحن نستدل على التعلم من خلال الأداء (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص274).

2 – مفهوم المثير:

المثير هو الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضاً بان له تأثيراً في سلوك الفرد، موضوع الملاحظة. ينطوي هذا التعريف على عنصرين هامين، الأول هو إمكانية تعيين المثير أو تحديده بالملاحظة الخارجية، وهذا يقصر الحوادث التي يمكن اعتبارها مثيرات، على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة، كالصوت والضوء والكلام المنطوق والمكتوب، والثاني هو الافتراض بان للمثير تأثيراً في سلوك الفرد موضوع الملاحظة، بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص276).

3 – مفهوم الاستجابة:

إن الاستجابة فعل أو رجع أو جزء محدد من سلوك الفرد، موضوع الملاحظة. والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر ولكنها تختلف عن المثير من حيث يمكن تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها أو احدثها، في حين لا يغدوا الحادث مثيراً إلاّ إذا استثار أو احدث استجابة ما (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص277).

4 – مفهوم التعزيز:

إن التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز (جمال منقال القاسم، 2000، ص66)، أي الاستجابة المسبوقة بالعزيز مباشرة وقد يكون التعزيز ايجابياً، وذلك في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما. فابتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي، تؤدي إلى زيادة احتمال تكراره مستقبلاً. وقد يكون التعزيز سلبياً، عندما تتم إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها، بعد أداء نمط سلوكي معين، فإنها حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج، يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص281).

إن تعريف التعزيز يعتمد على آثاره السلوكية، أي على ما ينتج من تغيرات في السلوك دون أية ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له، فالمثير أو الحادث يغدو معززاً إذا أدى ازدياد احتمال حدوث السلوك المعزز مستقبلاً.

5 – الخصائص الاستثارية للمعززات:

إن تفسير آلية التعزيز يوحي بان قدرة المثير على إنتاج الإثارة الحسية هو الشرط الضروري لاحالة هذا المثير إلى معزز، هذا ما خرجت به الدراسات، كدراسة أولد ويلز (1954).

إن تحديد المعزز بخاصية الإثارة الحسية شرط ضروري لكنه غير كاف فالمثير الذي ينتج إثارة حسية، ليس معززاً بالضرورة فبعض المثيرات يؤدي إلى تناقض الاستجابة في حالة تزايد قدرتها على الاثارة، وبعضها الآخر لا ينتج تغيراً في السلوك على الإطلاق (المرجع السابق، ص283).

6 – العوامل المؤثرة في التعزيز:

هناك عدّة عوامل تجعل من التعزيز فاعلاً وناجحاً في تكوين الارتباطات التعليمية، وتزيد من معدل التعلم عند الافراد، وهي في نفس الوقت شروط يجب الانتباه إليها أثناء القيام بعملية التعزيز، وهذه العوامل هي:

- **كمية المثير:**

تعتبر كمية المثير المعزز(الإثابة) متغيراً هاماً من متغيرات التعزيز، إذ يعتقد أن قوة الارتباط تزداد بازدياد حجم المثير المعزز، هذا إذا اعتبرنا معدل الأداء دليلاً على هذه القوة (المرجع السابق، ص289).

إن حجم المثير المعزز أو مقدار الثواب أو المكافاة، يؤثر في فاعلية المثير التعزيزية ويؤدي بالتالي التباين في مستوى الأداء، لذا يجب الانتباه في مجال التعلم الإنساني إلى هذه الظاهرة، وتزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير وأشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب في تقويتها(جمال مثقال القاسم، 2000، ص68).

- **إرجاء المعزز:**

إن الفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة وتقديم المثير الذي يعززها تشكل متغيراً هاماً من المتغيرات التي تؤثر في فعالية التعزيز، وتشير التجارب إلى أن المثيرات التي تتزامن من حيث حدوثها مع تقديم المعززات (الثواب) تكتسب خصائص المعزز ذاته، وان يسرع في تعزيز الاستجابات المرغوب فيها فعندما يقوم المتعلم بأداء استجابة نرغب فيها، يجب تعزيزه مباشرة، بالمرح أو الاستحسان، لكي نضمن مستوى أداء افضل في المستقبل (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص290).

- **تكرار التعزيز:**

إن تقديم التعزيز بشكل متكرر بعد قيام العضوية بالسلوك المرغوب أمر هام، حيث أن السلوك لا يتأثر في الأوضاع التعليمية بحجم المعزز وفترته الزمنية

فحسب، بل يتأثر بتواتر المعزز أو تكراره، وتشير وقائع الحيـــاة اليوميـــة إلـــى أن التعزيز لا يحدث بشكل مستمر، بحيث يتم تعزيز كل استجابة يقوم بها الفـــرد، بـــل على النقيض من ذلك فبعض الاستجابات يتم تعزيزها في حين استجابات أخرى مـــن النمط ذاته لا تتلقى مثل هذا التعزيز، ولقد دلت الدراسات التي قام بها سكنر (1957) أن مستوى أداء الفرد يتحسن كلما كان غير قادر على التنبؤ بالاستجابات التي سوف تعزز، وهذا ما نسميه بالتعزيز الجزئي (جمال مثقال القاسم، 2000، ص69).

7 – جداول التعزيز:

لقد حاول سكنر في تجاربه معالجة عملية التعزيز كمتغير مستقل يدخله فـــي التجربة ليرى أثره على المتغيرات التابعة وأهمها السلوك التعليمي، كما حاول تحديد اكثر الإجراءات التعزيزية فاعلية في تغيير الســـلوك، ومـــدى قـــدرة الاســـتجابات المتعلمة على مقاومة ظاهرة الانطفاء أو المحو، وقد توصل إلى ما يسمى بجـــداول العزيز :(عبد المجيد نشواتي، 1993، ص300).

- تعزيز نسبي ثابت : وفيه يقوم الفرد بعدد ثابت من الاســـتجابات الصحيحـــة، كان يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة الأولى والخامسة والعاشرة والخامسة عشرة، وهكذا، وبهذا النوع من الجد
- أول يتميز بارتفاع معدل الاستجابات، ومقاومة كبيرة للانطفاء، ولكنه يعـــاني من سلبية أن الاستجابة تأخذ نمطاً معيناً عندما يدرك الفرد متى يقدم له التعزيـــز. حيث يتباطأ معدل أداء الاستجابة بعد تقديم التعزيز مباشرة، ثم يأخذ بالتســـارع لدى اقتراب الاستجابة التي سوف تعزز.
- تعزيز نسبي متغير: إن الطريقة المتغيرة التي يقدم فيـــها التعزيـــز عـــالجت المشكلة التي يعاني منها الجدول النسبي الثابت، بحيث أن هذا الجدول لا يعطـــي الفرصة للعضوية كي يتنبأ بالوقت المحدد لتقديم المعزز، لذا فهو يبقي في حالـــة نشاط دائم.

- تعزيز زمني ثابت: يتم تقديم هذا التعزيز على فترات زمنية محددة، إلا انه يعاني من نفس مشكلة الجدول النسبي الثابت وهي قدرة الفرد على التنبؤ بوقت التعزيز القادم والذي يدفعه إلى التباطؤ في أداء السلوك بعد تقديم التعزيز مباشرة، وتسارعه قبل حدوث التعزيز اللاحق بفترة قصيرة، فالطالب الذي يعرف لان المعلم يعطي امتحاناً كل يوم أربعاء من كل أسبوع فانه لنه يدرس بجد إلا قبل يوم الأربعاء بيوم أو يومين على الأكثر.
- تعزيز زمني متغير: يتميز الأداء في هذا الأجراء التعزيزي بالاستقرار والانتظام والاستمرار في الأداء، وذلك لعدم قدرة الفرد على التنبا بالوقت المحدد لتقديم التعزيز، إن افضل مثال على هذا النوع هو الامتحانات الأسبوعية المفاجئة أو الشهرية المفاجئة، حيث يستمر الطالب بالدراسة والمتابعة تحسباً لأي امتحان قد يعقده المعلم خلال الأسبوع أو الشهر.

8 – أنواع المعززات:

هناك انوع عديدة من المعززات التي يمكن للمعلم استخدامها ويمكن حصرها في ما يلي:

- المعززات الغذائية: وهي ترتبط بالحالة الفسيولوجية والغريزية للفرد.
- المعززات المادية:وتشمل كافة الأشياء المادية التي يحبها الفرد.
- المعززات الاجتماعية:وتشتمل على السلوكيات التي ترتبط بالنواحي الاجتماعية، كإعطاء الفرد قيمة أو أهمية.
- المعززات الرمزية:وهي عبارة عن رموز معينة كالنقاط مثلاً.
- المعززات النشاطية: وهي عبارة عن نشاطات معينة يحبها الفرد، الألعاب الرياضية.

ويمكن حصر أنواع التعزيز في نوعين هما المعززات الأولية: وهي التي تحدث آثاراً في السلوك دون تعلم سابق ودون تاريخ تعزيزي كالطعام والشراب

وهي معززات إيجابية أولية، أما البرد والحر مثلاً فهي معززات سلبية أولية ، وهناك المعززات الثانوية وهي التي تحدث آثاراً في السلوك بعد ارتباطها بالمعززات الاولية، فهي بطبيعتها لا تمتلك خصائص التعزيز (جمال مثقال القاسم، 2000، ص102).

9 – الانطفاء أو المحو:

إن انطفاء السلوك أو محوه يعني الانخفاض التدريجي في مستوى الأداء السلوك أو إضعافه أو كفه نتيجة لتوقف التعزيز (لندال دايفيدوف،، 1985، ص205). فالانطفاء عكس التعزيز، فهو يأتي عندما يتكرر إجراء الاستجابة ولاياتي التعزيز وتكون النتيجة أن تبدأ الاستجابة في التضاؤل بالتدرج بمعنى أن يقل معدل ظهورها حتى تختفي تماماً (إبراهيم وجيه محمود، 1976، ص283). فالطفل الذي يبكي بهدف حمله يستمر في البكاء حتى يتم حمله، فإذا حُمل فإن سلوك البكاء سوف يتكرر في المستقبل في كل مرة يرغب فيها الطفل أن يحمل، أما إذا أُهمل ولم يقم أحد بحمله فإن الطفل يتوقف عن البكاء في المستقبل، ومع استمرار إهمال سلوك البكاء عند الطفل سوف ينطفئ ذلك السلوك ويتوقف.

فأثر المحو يقاس عادة بمدى مقاومة الاستجابات المكتسبة لعملية المحو عن طريق رفع أو إيقاف المثيرات التي تعززها، أو بعدد الاستجابات التي تؤديها العضوية بعد التوقف عن تقديم المعززات. لقد بينت الدراسات أن المحو لا يحدث بعد انقطاع التعزيز مباشرة، بل يتم على نحو تدريجي أي يتباطأ معدل أداء الاستجابات غير المعززة حتى تزول. (عبد المجيد النشواتي، 1993، 305).

وهناك عدة عوامل أو محكات تؤثر في عملية المحو، والتي تحدد المستوى الذي يبلغه الانطفاء، وهي (جمال مثقال القاسم، 2000، 104):

- عدد مرات التعزيز: إن الانطفاء تزداد مقاومته بازدياد مرات التعزيز، أي أن ازدياد عدد المعززات يؤدي إلى ارتباطات أقوى بين المثيرات والاستجابات.
- كمية التعزيز: يقصد بها حجم المثير المعزز، فالاستجابات المكتسبة التي تلقت تعزيزاً ذو حجم كبير عرضة للانطفاء بشكل سريع، وذلك بسبب الإحباط الذي يتعرض له الفرد. فالتلميذ الذي اعتاد الحصول على علامات مرتفعة في مادة ما، يتعرض للإحباط وانطفاء سلوكه التعلمي بشكل حاد نتيجة حصوله على علامات منخفضة فيها.
- تغاير المثير والاستجابة: حيث أن الاستجابات المكتسبة تقاوم الانطفاء بشكل أكبر إذا كانت شروط التعلم أكثر تنوعاً وتبايناً، وذلك عند تقديم المثيرات بأشكال وحجوم وألوان متنوعة.
- تغاير التعزيز: ويقصد به التعزيز الجزئي وليس التعزيز المستمر، حيث أن الاستجابات التي يتم تعزيزها بشكل متقطع أكثر مقاومة للانطفاء من الاستجابات التي تم تعزيزها بشكل مستمر.

10 – أهمية الانطفاء:

إذا اتفقنا بأن التعزيز لا غنى عنه في العملية التربوية لتقوية الارتباط بين المثيرات، فإننا لا ننكر فوائد الانطفاء في معرفة وتحديد قيمة المعززات المقدمة للمحافظة عليها أو تعديلها، كما يمكن الاستفادة منه في إزالة السلوكات السيئة والعادات المرفوضة تربوياً. فكثيراً ما يتعلم أطفالنا من محيطهم الاجتماعي بعض المفاهيم والسلوكات التي لا تخدم أهدافنا التربوية، فنرفضها ونبدي استيائنا منها وقد نضطر إلى معاقبتهم عليها فتزول تدريجياً أو بالمرة، فالانطفاء في هذا السياق يعني أن السلوك الذي لا يؤدي إلى تحصيل مكافئة أو تجنب عقاب لا يستمر إجراءه.

- ثالثاً: نظريات التعلم:

يمكن تقسيم النظريات التي حاولت تقسيم عملية التعلم إلى نوعين رئيسيين من النظريات وهما على التوالي النظريات الارتباطية والنظريات المجالية.

1 – النظريات الارتباطية:

تبدأ هذه النظريات من المسلمة الرئيسية (م ← س) أي لا استجابة بدون مثير وبان التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فان الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى.

وترى هذه النظريات أن السلوك المتعلم يتكون من مجموعات أو تنظيمات من وحدات صغيرة وكل وحدة تتكون من مثير يرتبط باستجابة وترتبط هذه الوحدات ببعضها البعض لنكون تنظيماً معيناً وهو العادة.

وتضم هذه النظريات الارتباطية مجموعة من النظريات التي تشترك في بينها في تأكيدها على هذه الارتباطات التي ذكرت سابقاً، غير أنها تختلف فيما بينها في الظروف التي تؤدي إلى هذه الارتباطات وكذلك في تأكيدها لعمليات معينة ترى كلى نظرية منها أهميتها في حدوث هذا الارتباط (د/ جابر عبد الحميد جابر، 1991، ص312)، وتشمل المدرسة السلوكية الارتباطية عدة نظريات أهمها:

1.1– النظريات الاشتراطية الكلاسيكية:

1.1.1– نظرية بافلوف:

يعتبر ايفان بافلوف 1849–1936 الطبيب الروسي والحاصل على جائزة نوبل عام 1904. هو منظر وصاحب هذه النظرية حيث لفت انتباهه وهو يجري تجاربه على عمليات الهضم لدى الكلاب أن سيلان اللعاب يحدث نتيجة رؤية الكلب للطعام، والأصل في ذلك أن الفرد أو الحيوان لا يسيل لعابه إلا بعد أن يوضع الطعام فعلاً

في فمه، حيث أن إفراز اللعاب هو استجابة غدية عكسية وآلية ومثيرها الطبيعي هو الطعام، (أرنوف وتيج، 1981، ص103). لذلك فقد عزى ذلك لأسباب نفسية واتجه في أبحاثه بعد تلك الملاحظة إلى دراسة الجهاز العصبي وبعض ظواهر علم النفس وخاصة التعلم (جمال مثقال القاسم، 2000، ص111).

قام بافلوف بوضع كلب في صندوق عازل بعد أن قام بإجراء عملية جراحية بسيطة متمثلة في فتحة على مستوى صدغ الكلب تدخل منها أنبوبة زجاجية تحيط بفتحة من فتحات الغدة اللعابية وبذلك يمكن جمع اللعاب المسال وقياسه، ثم قام بتقديم طعام إلى الكلب بعد قرع جرس وفي كل مرة يقرع فيها الجرس يقدم الطعام مباشرة ومع تكرار العملية لاحظ بافلوف أن لعاب الكلب اصبح يسيل بمجرد سماعه للجرس وقد أطلق بافلوف على الطعام اسم أو مصطلح المعزز الطبيعي بعد أن كان يطلق عليه اسم المثير، وأطلق على سيلان اللعاب مصطلح الاستجابة الشرطية بعد أن كان يطلق عليه استجابة طبيعية أما صوت الجرس فقد أطلق عليه مصطلح المثير الشرطي الذي كان مثيراً محايداً قبل عملية الاقتران. (سيد محمد خير الله، 1983، ص255).

إن الاشتراط الكلاسيكي عند بافلوف تحكمه قوانين كانت ترجمة لما توصل إليه من تجربته الهامة هاته القوانين نوجزها فيما يلي:

- **قانون الاقتران الزمني:**

يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي من قوة هذا الأخير، والتدعيم أو التعزيز يأتي قبل الاستجابة الشرطية لا بعدها.

- **قانون الانطفاء:**

إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة دون تدعيم أو تعزيز بالمثير الطبيعي فان الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو يزول أي لا تظهر الاستجابة الشرطية.

- **قانون الاسترجاع التلقائي:**

الاستجابة الشرطية تعود ثانية إذا قدم المثير الشرطي بعد فترة من الزمن وهنا يعني أن زوال الاستجابة ليس نهائياً أي يجب أن نفرق بين الخمود والنسيان أو الزوال.

- **قانون الكم والكيف:**

ويسمى هذا القانون بقانون المرة الواحدة، وعادة يستلزم حدوث الارتباط بين المثير الشرطي والطبيعي عدة مرات من التكرار يسبق فيها المثير الشرطي ظهور المثير الطبيعي بعدد من الثواني ولكن عندما يتوفر للمثير شدة غير عادية يمكن أن يحدث الارتباط مرة واحدة.

- **قانون التعميم:** عند حدوث استجابة شرطية لمثير معين فان المثيرات الأخرى المشابهة لهذا المثير يمكن أن تستثير نفس الاستجابة.
- **قانون التمييز:** وهو القدرة على التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة وهو عكس قانون التعميم.
- **قانون درجات الارتباط:** يعتبر ارتباط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ارتباطاً متن الدرجة الأولى فإذا وجد مثير شرطي ثان يسبق المثير الشرطي الأول يحدث ارتباطاً من الدرجة الثانية وهكذا.

2.1.1 – نظرية واطسون:

يرى واطسون أن علم النفس هو علم السلوك وان الأسلوب في دراسته هو الأسلوب الموضوعي لدراسة ما يمكن دراسته من ظواهر يمكن ملاحظتها وقد وجد في مفهوم الاشتراط، أسلوباً سليماً لدراسة عملية التعلم و العمليات العقلية الأخرى، ويؤكد واطسون في نظريته السلوكية على أهمية دراسة وقياس المثيرات المختلفة في عملية التعلم في السلوك بصفة عامة (سيد محمد خير الله، 1983، ص266).

وفي تجربته استطاع واطسن أن يثير خوف كطفل بلغ من العمر إحدى عشر شهراً، من فار اعتاد هذه الطفل اللعب به، عن طريق الاشتراط وذلك بتقديم مثير يثير الخوف عند الطفل، وهو صوت قوي مفاجئ بمصاحبة الفار، وهو مثير محايد الذي اعتاد الطفل اللعب به بحيث اكتسب الفار صفة المثير الطبيعي للخوف، وهكذا تكون ارتباط بين الفار واستجابة الخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة بحيث اصبح الطفل يخاف من كل ما له ملمس وشكل الفار (د/جابر عبد الحميد جابر، 1991، ص367).

ويؤكد واطسون أن هذه الدراسات وغيرها دليل على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه كذلك لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي اذ ان العملية الرئيسية في كلتا الحالتين هي عملية تعلم وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات.

3.1.1 – التطبيقات التربوية للاشتراط الكلاسيكي:

يخدم الاشتراط الكلاسيكي التربويين في مجالين هامين هما مجال العلاج السلوكي ومجال التعليم، حيث أن المعالجين والمرشدين التربويين والنفسيين يستخدمون إجراءات الاشتراط الكلاسيكي في علاج المشكلات السلوكية والنفسية مثل أسلوب التحصين التدريجي وأسلوب المعالجة بالتنفير وغيرها (جمال مثقال القاسم، 2000، ص115).

أما في المجال التعليمي فان المعلم يستخدم أسلوب الربط بين المعلومات بهدف إبقائها في الذاكرة ولتسهيل استعادتها عدا أن التعليم بشكل جزئي يتم بربط الأجزاء مع بعضها البعض بشكل صحيح بحيث نتوصل إلى هذا الشكل من خلال مجموع الأجزاء وهو أسلوب سلوكي. ولا نغفل هنا بان الاشتراط السلوكي موقفه اضعف من الاشتراط الإجرائي في تفسير ظاهرة التعلم وفي التطبيقات التربوية

وخاصة وانه من المآخذ على الاشتراط الكلاسيكي انه يجعل من الإنسان كالآلة المنزوعة الإرادة والتي تتصرف نتيجة للمثيرات وقوتها فقط، لذا فقد كانت النظرية الإجرائية أكثر واقعية في تفسير السلوك واكثر ارتباطاً بالواقع التعليمي والتربوي لدى الأفراد (جمال متقال القاسم، 2000، ص115).

2.1 – النظريات الاشتراطية الوسيلية:

1.2.1 – نظرية ثورنديك:

في التعلم الوسيلي يحدث الارتباط بين المثير والاستجابة إن أُعقبت الاستجابة بإثابة أو هدف ما، وتعتبر الاستجابة هنا بمثابة الوسيلة في تحقيق ذلك الهدف.

ويسلم ثورنديك بان عملية التعلم هي عبارة عن تعديل في السلوك الكائن الحي، وان كل ما يستطيع العلم أن يفعله هو ملاحظة هذا التعديل في السلوك.

وتفسير التعلم عند ثورنديك يتمثل في أن التعلم عند الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ فحينما يواجه المتعلم موقفاً أو مشكلاً ويريد أن يصل فيه إلى هدف معين فانه يحاول أن يختار استجابة معينة من بين عدد الاستجابات المختلفة الممكنة أو المحتملة لتحقيق هدفه (سيد محمد خير الله، 1983، ص268).

وتتمثل تجربة ثورنديك الكلاسيكية فغي وضع قط جائع داخل قفص من الأقفاص الميكانيكية أو الآلية، له باب يفتح ويقفل بواسطة سقاطة عندما يحتك بها القط يمكن فتح باب القفص والخروج منه، ثم وضع خارج هذا القفص طعام ينكون من قطعة لحم أو قطعة من السمك، حيث يستطيع القط أن يدرك هذا الطعام عن طريق حاستي الأبصار والشم، حيث أن نجاحه في أن يحرر نفسه من القفص يسمح له بالحصول على جزاء حسن، وهو قطعة من اللحم يبدأ القط بمحاولات أولى تتسم بقدر من العض والحركات العشوائية ثم وبشكل فجائي ينجح القط في الخروج والحصول على الهدف وهو التخلص من الأسر، لكن ثورنديك يرجعه إلى الصندوق

دون طعام، وفي المرة الثانية تقل الحركات العشوائية وهكذا ومع تكـــرار العمليـــة يصبح القط قادراً على الخروج بسهولة من القفص ومباشرة بعد وضعــــه (جمـــال متقال قاسم، 2000، ص116).

ومن الملاحظ انه وعن طريق المحاولة والخطأ يبدأ القط يتجنب المحـــاولات الخاطئة ويلجا مباشرة إلى المحاولة الصحيحة للوصول إلى ثم الإشباع وقد توصـــل ثورنديك خلال تجاربه إلى ثلاث قوانين رئيسية والى مبدأين أساسيين للتعلم هما:

– المبدأ الأول: لابد أن يكون هناك إثارة لحدوث التعلم وهو الجوع.

– المبدأ الثاني: وجود عامل ما يشبع ذلك المثير وهو الطعام.

أما القوانين الأساسية في التعلم هي:

- **قانون الأثر:** وينص هذا القانون انه إذا حصل ارتباط قـــابل للتغـــير وكـــان مصحوباً أو متبوعا بحالة مزعجة فان قوة الارتباط تضعف، أما إذا قام الارتباط وكان متبوعاً بحالة مريحة وصار فان قوة الارتباط تزداد وبعبارة أخـــرى فـــإذا حصل تعديل في وضع المثير والاستجابة الطبيعي، فان هذه العلاقة تزداد قوة إذا اقترنت بنجاح أو ارتياح، وتضعف إذا كانت متبوعة أو مصحوبة بفشل، وعـــدم ارتياح. كثير ما نستعمل هذا القانون ضمن قالب الثواب والعقاب فالناس عادة ما يلجئون إلى معاقبة أو إثابة الطفل في ضوء طبيعة سلوكه (جمال متقال القاســـم، 2000، ص118).
- **قانون التدريب:**

يقول ثورنديك لا يكفي وجود التدريب وحده كي يحصل التعلم بـــــل يـــأخذ التدريب وضعه المناسب عبر ممارسة نتائجه ويرى أن قانون التدريب ينقسم إلى:

– قانون الاستعمال وزيادة الارتباط الممتعة بين المثير والاستجابة.

– قانون الإهمال: وهو ضعف الارتباط غير الممتع بين المثير والاستجابة.



– قانون الاستعداد: ويعني أن الاستعداد للعمل ضروري لإنجازه وان عدم الاستعداد يشكل عائقاً في إنجاز العمل. ويصف هذا القانون حالة العضوية من حيث إقبالها على السلوك أو عزوفها عنه. (جمال متقال قاسم، 2000 ص118).

2.2.1 – التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك:

- تنظيم الخبرات والنشطات المدرسية بطريقة تجعل المتعلمين يأخذون درجات على أدائهم والنجاح في عملهم.
- تنظيم الخبرات المدرسية تصاعدياً من الأسهل إلى الأصعب.
- يجب أن تكون الخبرات المدرسية ممتعة وكذلك أسلوب المعلم.
- تقديم المعززات بشكل مستمر وبعد كل نجاح.
- إعطاء التلاميذ فرصة للتعلم وإعادة التعلم داخل الصف.
- مراجعة المواد التعليمية بشكل مستمر بهدف الاحتفاظ بها بشكل أطول.
- إخضاع التلاميذ لاختبارات القابلية والاستعداد من اجل تحديد مقدرتهم.
- تشكيل المواقف التعليمية بطريقة يغدو فيها المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها بالدروس موضع الاهتمام.
- استثارة اهتمام التلاميذ بطريقة يمكنهم من تحليل الموقف التعليمي والوقوف على اكثر عناصره أهمية.

3.2.1 – نظرية جاثري:

احضر جاثري صندوقاً آلياً مصنوعاً من الزجاج له بابين يخل القط من الباب الخلفي ويخرج من الباب الأمامي في المحاولات الثلاث الأول كان القط يدخل إلى الصندوق من الباب الخلفي ويترك له باب القفص الأمامي مفتوحاً فيخرج منه ليجد قطعة من السمك تمثل الثواب أو المكافأة والغرض من هذه المحاولات الثلاث هو فرض الاقتران بين مثير معين استجابة معينة لكن ليخرج القط من القفص في المرات التالية لابد له من أن يلمس عمودا مثبتا في وسط القفص ولمسه لهذا العمود

كفيل لفتح الباب الأول أن الحركة الأخير عند القط التي أدت إلى فتح باب القفص وخروجه منه، هي الحركة اكثر تكراراً في أساليب سلوكه في المرات المتتالية.

وبالتالي توصل جاثري إلى أن العادات تتغير عن طريق الكف الارتباطي الذي هو عبارة عن زوال الارتباط الأول بين مثير واستجابة قديمة نتيجة وجود استجابة جديد منافسة. معنى ذلك أن الكف الارتباطي لا يحدث نتيجة التكرار غير المصحوب بالتعزيز من خلال تعلم استجابة متضاربة (أرنوف وتيتج، 1981، ص153). ويحدث هذا التغير باتباع الطرق التالية:(سيد محمد خير الله، 1983، ص286).

- التأثير بالمثير بدرجة مخففة حتى لا يتمكن من استثارة الاستجابة غير المرغوب فيها.
- الاستمرار في التأثير بالمثير ولمدة حتى يعتري التعب الاستجابة المرغوب فيها وحتى يتم تعلم استجابة جديدة.
- التأثير بالمثير في الوقت التي تكون فيه العوامل الأخرى موجودة تعمل على كبت الاستجابة.

4.2.1 – نظرية سكينر:

أجرى سكينر تجربته على حمامة وضعها في قفص تجريبي معد بشكل خاص بحيث يقدم للحمامة وعاء فيه طعام على فواصل زمنية يبقى خمس شواني ثم يختفي ولم يحدد سكنر الاستجابة التي ستقوى. ولقد صادف أن الحمامة كانت تدور فيه اتجاه معين حين ظهور الطعام وقد كررت هذه الحركة فعززها سكينر مما أدى إلى ظهور تلك الحركة بكثرة وكان هناك علاقة سببية بين سلوكها المحدد أي الدوران وظهور الطعام (جمال مثقال القاسم، 2000، ص121). نجد أن الطعام في تجارب سكنر هو المعزز أو المدعم عند إصدار الاستجابة كذلك نجد أن المثير الهام

في عملية الاشتراط الإجرائي هو ما يتبع الاستجابة مباشرة وليس ما يسبقها أي أن التتابع المحتمل في نظرية سكنر هو: استجابة ← مثير ← تعزيز.

ويرى سكينر أن أهمية التدعيم أو التعزيز في السلوك التلقائي إنما يتوقف على ارتباطه بالاستجابة بالمثير وتتوقف أهمية التدعيم على ظهور الاستجابة وفي هذا يشبه سكنر في تفسيره للارتباط بين كل من الاستجابة والتعزيز أو التدعيم تفسير ثورنديك للثواب وأثره في قانون الأثر. وان كان الاختلاف يكمن في أن هذا الأخير يذكر أن الرابط بين المثير والاستجابة هي التي تقوى بالثواب بعد الاستجابة، (سيد محمد خير الله، 1983، ص292). ويقسم سكينر التدعيم أو التعزيز إلى نوعين تبعاً لأثر كل منهما:

- التدعيم الإيجابي.
- التدعيم السلبي.

5.2.1 – نظرية "هل hull":

تعطي هذه النظرية أهمية كبرى للتدعيم أو الثواب، حيث أنه يعمل على التخفيف من أثر المثيرات التي تقع على الكائن الحي، ويسمى "هل" هذا الثواب الذي يؤدي إلى إزالة المثير بالتعزيز أو التدعيم الأولى فالاستجابات البعيدة من الثواب تقوي بدرجة اقل من الاستجابات القريبة منه، فالإنسان في طريقه إلى المنزل والذي يقصد الراحة وتناول الطعام هو عادة ما يسرع في آخر خطواته حتى يمكنه أن يصل بسرعة ويحصل على الثواب المنتظر.

تأثر هل بالاتجاهات السائدة عند بافلوف وواطسون وثورنديك وجاثري، فهو يقبل سلوكية ثور نديك وقانون الأثر الذي نادى به، كما انه يتبنى المنهج الشرطي وقانون الاقتران الذي فسر به بافلوف الفعل المنعكس الشرطي، ويوافق هل واطسون

في الاهتمام الكبير بأثر العوامل البيئية على السلوك، كما انه يتلاقى أحيانا مع جاثري في بعض اتجاهاته.

6.2.1 – التطبيقات التربوية للاشتراط الوسيلي:

إن التعليم الاشتراطي يمكن تطبيقه في ميدانين هما:

- **التعليم:**

لقد أدت تجارب سكنر إلى تطوير تقنيات تعليمية مختلفة كالآلات التعليمية والمخابر اللغوية، وان مفهوم التعليم المبرمج من أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية حيث يتم تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً ومرتبة ترتيباً منطقياً متدرجاً من السهل إلى الصعب ثم يتعلق الطلاب تلك المادة خطوة خطوة،ن وتزودي الطلاب بالتغذية الراجعة في كل خطوة من الخطوات ولا ينتقل الطالب من خطوة إلى التي تليها حتى ينهي متطلبات الخطوة الأولى (عبد المجيد نشواتي، 1984، ص323).

- **العلاج السلوكي:**

يقوم مفهوم العلاج السلوكي على افتراض مفاده أن معظم أنواع السلوك غير السوي هي نتيجة لعملية التعليم، لذا فما ينطبق على السلوك السوي من قوانين ينطبق عليه بمعنى يمكن إطفاء السلوك غير السوي كزنه متعلم وتشكيل سلوك سوي بدلاً منه (عبد الستار إبراهيم، 1993، ص35). حيث أن المعالج السلوكي يقوم بتعزيز الاستجابات والسلوكات المرغوب فيها ويطفئ السلوكات غير المرغوب فيها وذلك بعدن تعزيزها.

2 – النظريات المجالية:

ظهرت هذه النظريات كرد فعل للنظريات الارتباطية للتعلم التي نادت بان التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها من تكوين عادات وان الإدراك ما هو إلا نسخة طبق الأصل للشيء المدرك والتفكير ما هو إلا تجميع آلي لهذه الأشياء التي يدركها الشخص.

بينما تنادي النظريات المجالية بأهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم، فيرى المجاليون أن التعلم يحدث نتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي، ومن أهم النظريات المجالية التعليمية الآتي:

1.2 – نظرية الجشطالت:

يرى أصحاب مدرسة الجشطالت أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس لإدراك أجزاء الموقف منفصلة، ويوجه كوهلر وهو من ابرز علماء مدرسة الجشطالت نقداً عنيفاً لفكرة المحاولة والخطأ في عملية التعلم، ذلك أن بعض المشكلات تظهر فيها الحلول فجأة ففي أثناء تتابع المحاولات تأتي محاولة تحقق فجأة حلاً للمشكلة وبينما يرجع ثور نديك ذلك إلى عامل الصدفة فان كوهلر يفسر هذه الظاهرة عن طريق الاستبصار، أي عن طريق تحقق الفهم نتيجة للانتظام المفاجئ للعناصر ضمن وحدة كلية واحدة وذلك بعد أن تكون وكأنها في حالة غموض تام.

.1.1.2 – تجارب كوهلر:

في تجربة أولى وضع كوهلر قرداً داخل قفص وفي حالة جوع، وقام بتعليق بعض الموز ووضع في طرق هذا القفص صندوقاً، هذا القرد لا يستطيع الحصول على الموز إلا باستعمال الصندوق الذي لم يسبق له وان استعماله. يزيد كوهلر نامن تعقيد المشكلة وذلك بزيادة عدد الصناديق ورفع الموز إلى أعلى بعد عدد من

المحاولات اليائسة من القرد للحصول على الموز فجأة وضع الصناديق فوق بعضها البعض وصعد عليها واخذ الموز، وفي تجربة ثانية وضع كوهلر قرداً داخل قفص ووضع خارجه قطعة من الموز، بحيث تكون في غير متناوله، ووضع داخل القفص مجموعة من العصي. في بداية الأمر حاول القرد الوصول إلى قطعة الموز، دون جدوى مما جعله يستسلم للموقف. بعد فترة استرعى انتباه القرد تلك العصي، فاتجه إليها فجأة وبواحدة منها استطاع جذب تلك القطعة من الموز.

إن سلوك القرد في هذه التجارب السابقة صادر عن حالة التوتر النفسي الناتجة عن حالة الجوع. حيث يهدف سلوكه للحصول على قطعة الموز التي بها يزول التوتر أو يتم إشباع الدافع. ومع وجود عائق وبعد عدد من المحاولات الفاشلة استطاع هذا القرد إدراك المجال الذي يحيط به وكون علاقات لم يسبق أن وجدت في خبرته السابقة. وبالتالي استطاع تغيير استجاباته بما يتفق والموقف التجريبي. حيث يدخل هنا عنصر المفاجأة. كما تميز سلوكه في كل التجارب بالوحدة، الغرض والوظيفة.

وبالتالي فإن الإدراك والذي يعرف بأنه عملية تنظيم المدخلات الحسية في خبرات لها معنى، يحتل مكاناً مركزياً في نظرية الجشتالت. ففي مجال الإدراك استطاعت نظرية الجشتالت أن تقدم تفسيراً لكثير من الوقائع كالذاكرة والابتكار والاستدلال. فهم يرون أن مبادئ الإدراك تنطبق على التعلم تماماً.

وأهم قوانين الإدراك في نظر أصحاب مدرسة الجشتالت هي:

- قانون الامتلاء: تحتوي مواقف التعلم على مشكلات تؤدى اختلال التوازن الذي يؤدي إلى التوتر، وبالتالي يسعى الكائن الحي لإعادة حالة التوازن.
- قانون التشابه: تتجمع الأشياء المتشابهة مع بعضها في وحدات.
- مبدأ التقارب: تتجمع العناصر في وحدات كلما تقاربت مع بعضها.

- قانون الاكتمال: تسعى الأشكال غير المكتملة إلى اتخاذ صفة الاكتمال، ذلك للوصول إلى حالة من الثبات الإدراكي ولهذا يؤدي الثواب إلى الاكتمال لأنه ينهي سلسلة من العمليات فالوصول إلى الهدف ينهي سلسلة العمليات ويعطيها شكلاً متكاملاً.

2.2.2 – نظرية كيرت ليفين:

تعتبر نظرية ليفين امتداداً لنظرية الجشطالت فالمجال لكل منهما هو الخبر المحيط بالذات الذي تظهر فيه آثار قوي هذه الذات من حيث أنها تحتك ببيئة خارجية تؤثر فيها وتتأثر بها.

ومع أن الناس قد يعيشون في نفس البيئة الجغرافية، إلى أن المجال السلوكي لكل منهم يختلف عنه عند الآخر وذلك نظراً لاختلاف ميولهم وأعمالهم واتجاهاتهم وفكرهم وأهدافهم في الحياة وطرق احتكاكهم بمن حولهم.

ويعارض ليفين وضع تعريف واحد للتعلم، ويرى أن التعريف الجيد له هو أن التعلم يجب أن يتناول دراسة التغيير في كل مظهر من المظاهر السلوكية على حدة، ويقسم هذه المظاهر السلوكية للتعلم المجالي كالآتي:

- التعلم كتغير في التنظيم المعرفي: اكتساب المعارف والمعلومات وفيه:

– مبدأ التمايز: من العام المبهم إلى الخاص المعضل.

– مبدأ التكامل:إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المختلفة.

– مبدأ تنظيم المجال الإدراكي: قوانين تنظيم المجال الإدراكي هي المسؤولة عن عملية التغير في التنظيم المعرفي.

– مبدأ الدافعية: تلعب حاجات الفرد دوراً هاماً في حل المشكلات.

- التعلم كتغير في الدافعية: تغير في التنظيم الانفعالي:

– مبدأ عدم التوازن: شعور الفرد بحاجة فسيولوجية ولا نفسية.
– مبدأ الثواب والعقاب: إن الثواب يمكن أن يؤدي إلى تغير فعلي في الميـــل أمـــا العقاب قد ينتج نفور وبعض النشاط.
– مبدأ الإحلال في الهداف: تتغير مظاهر الدافعية عن طريـــق تغيـــير الحاجـــات والميول.

- التعلم كتغير في الأيديولوجية والقيم: عملية اكتساب مميزات الجماعة ومثلـــهم ومبادئهم.

– مبدأ الإدراك الانتقائي: إن أيديولوجية الفرد وقيمه لا تنمو إلا في حـــدود مجـــال حاجاته الهامة.
– مبدأ الخبرة المعرفية: تتوقف نوع الاتجاهات والميول على نوع الحقـــائق التـــي تدخل في تنظيمها وعلى مدى الدقة والصحة.
– مبدأ التغيير القسري: قد يكون الباعث للنشاط عند الفرد قوة ناتجة مـــن وجـــود سلطة خارجية.
– مبدأ التغيير الذاتي: يتقبل الفرد تغيير قيمة واتجاهاته وميوله نتيجة لرغبة داخليـــة وإيمان حقيقي بهذا التغيير.

- التعلم كتغيير في ضبط الحركات الإرادية: تعلم المهارات الحركية.

– مبدأ التنظيم العضلي: يعتمد على تنظيم القوي المختلفة التي تؤدي إلى التعلم.

2.2 – نظرية تولمان:

يتم التعلم في رأي تولمان ليس الارتباط بين مثيرات واستجابات كمـــا هـــو الحال في نظريات التعلم الارتباطية، إنما يتم التعلم بتتبع المتعلـــم لعلامـــات تهديـــه



وترشده إلى هدفه، فكأنما هو يتبع خريطة معينة حتى يصل إلى الهدف فهو يتعلم معاني ولا يتعلم حركات ويتعلم حركات ودلالات وعلامات لها معان معينة.

حيث يكتسب الفرد من خلال خبراته عدداً من الارتباطات التي تتفق والتنظيم الذي تكون عليه بيئته، وتؤدي هذه الخبرات إلى تكوين تنظيم إدراكي يشبه الخريطة في حياته العقلية التي يعيش فيها.

حيث توجد في هذه الخريطة العديد من الممرات والعلامات، وهذا التنظيم عبارة عن مجموعة من المعاني والأفكار التي تنتظم في شكل أنماط في حياته العقلية، فإذا وجد لدى الفرد دافع فانه يمكنه استغلال هذه الأنماط أو المكونات الإدراكية في توجيهه للوصول إلى الأهداف التي يمكن بها إشباع حاجاته ويتغير تكوين هذه الأنماط أثناء استثارة الدوافع وفي أثناء إشباعها أي أنها تتعدل بالتعلم، وهكذا يؤكد هذا النوع من التعلم التكوين الإدراكي والتغيير في الاكتساب عادات أو تكوين ارتباطات بين المؤثرات والاستجابات ويتم الأداء الفرد في أي عملية من العمليات نتيجة للتفاعل الذي يتم بين دافع الفرد ومحتويات تكوين مدركاته المختلفة في الوقت المعين.

- خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل والذي تطرقنا فيه لنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية توصلنا إلى أن التعلم لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل وإنما يتعداه إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات كما انه لا يقيد بالنتيجة التي تترتب على السلوك.

كما انه عملية اكتساب القدرات التي تتيح للمتعلم الاستجابة للمواقف المختلفة التي تصادفه، هاته المواقف تكون عبارة عن تغيير أما من الناحية الحركية أو المعرفية أو الانفعالية والاجتماعية.

إن أهمية التعلم بالنسبة للكائن الحي عامة وللإنسان خاصة دفع بالكثير من العلماء إلى اكتشاف العديد من النظريات التي فسرت الآليات التي تسير وفقها عملية التعلم فجاءة النظريات الارتباطية التي تفسر التعلم على انه ارتباط بين مثير واستجابة وردت عليها النظرية المجالية لتنادي بان الإدراك والفهم وأهميتها في التعلم، وذلك بادراك العلاقات المتعددة الموجودة في الموقف التعليمي.

كما أبرزنا خلال هذا الفصل مكانة الثواب والعقاب كأدوات تحفيزية دخلت ضمن عملية التعلم وتأثيرها في الموقف التعليمي، وهذا ما سوف نبرره في الفصل الموالي والخاص بالثواب والعقاب.

الفصل الرابع:

فلسفة الثواب والعقاب

عند المفكرين المسلمين والغربيين



تمهيد:

إن أي موقف تعليمي ومهما كان نوعه تحكمه عدة عناصر. والتي تحدد ميكانزمات وسيرورة هذا الموقف. ومن بين هذه العناصر نحدد كل من الثواب والعقاب اللذان يعتبران الترجمة الفعلية لمثيرات أي سلوك تعلمي. وذلك كونها يحملان مؤشرات أو مظاهر تشكل أهدافاً تدفع بالمتعلم بإصدار سلوكات معينة قصد الوصول إلى تلك الأهداف. ورغم اختلاف هذه المؤشرات من حيث الشكل أو المضمون إلا أنها تتحد لتكون حاصل الموقف التعلمي الذي يعيشه المتعلم. مما يوصلنا إلى تأكيد أهميتها التربوية.

وهذه الأهمية دفعتنا في هذا الفصل إلى إبراز وعرض المفاهيم المتعلقة بكل من الثواب والعقاب. وذلك ضمن الأطر الفلسفية التي خاضت في هذا الموضوع. مع إبراز علاقتها بالتعلم. كما تطرقنا إلى آراء المفكرين والفلاسفة المسلمين منهم والمحدثين من الغرب ومواقفهم من الثواب والعقاب.

وفي الأخير أوضحنا العلاقة التي تربط كل من الثواب والعقاب بممارسة النشاط الرياضي المدرسي ومدى أهميتها في تحقيق أهداف هذا الأخير.

أولاً: فلسفة الثواب والعقاب:

1 – مفهوم الثواب:

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي أو التعبير العاطفي أو العطاء المادي، مثل تقديم الهدايا أو الاستجابة للرغبات والاحتياجات الخاصة من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية، والثواب بمختلف أنواعه يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس (د/محمد خليفة بركات، 1977، 172).

كما تستخدم المكافآت بكثرة كحوافز تعزز السلوك الهادف في التعلم ولقد وجد أن الثواب فعال في استثارة الفرد وحثه على أن يبذل جهداً أكبر ويزيد من تحصيله وإنجازه. ومن المتفق عليه على وجه العموم أن التعزيز يبلغ أقصى فاعليته كلما كانت الإثابة قريبة زمنياً من الاستجابة التي يقصد تعلمها (د/ جابر عبد الحميد جابر، 1991، 43).

كما أنه من الأهمية بمكان أن يكون للهدية أو المديح أو المكافأة معنى وقيمة خاصة في نظر التلميذ وإلا فلا يكون لها أي تأثير (عبد الرحمن عيسوي، ، 121).

2 – مفهوم العقاب:

من الحقائق التربوية الثابتة اتجاه الفرد إلى تحاشي العقاب ومحاولة تفاديه كلما وجد إلى ذلك سبيلا، ولكن أحياناً ما يضطر المعلم إلى اللجوء إلى بعض وسائل العقاب (د/ رمضان القذافي، 1997، 86).

هذا العقاب الذي يمكن تعريفه إجرائياً بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، ذلك إما بتطبيق مثيرات منفردة غير

مرغوب فيها على هذه الانماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي (عبد المجيد نشواني، 1993، 291).

يشير هذا التعريف إلى أن العقاب كالتعزيز يعرف بآثاره في السلوك فالحادث أو المثير الذي يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً.

فالعقاب إذن هو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والعقاب البدني. كذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية كعلامات الغضب والنفور والكراهية (د/محمد خليفة بركات، 1977، 172).

وتثير مشكلة عقاب التلاميذ كثيراً من الأمور التي تتطلب من المربي التوصل إلى حكم أو قرار مهني حصيف، الذي يتوجب عليه أن يكون في عقابه مربياً لا معاقباً أو جلاداً، أن العقاب ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة للتأديب والتهذيب والإصلاح.

والعقاب وسيلة زجرية لتحسين حالة التلميذ وليس الانتقام منه انه وسيلة تمي كيانه وكرامته لردعه عن المضي في الطريق السيئ والرجوع به الى جادة الطريق انه دواء يشفي التلميذ من الانحراف البسيط عن الصراط المستقيم (أحمد مختار عضاضة، 1962، ص81).

3 – الثواب والعقاب في فلسفة التربية:

1.3 – فشل العقاب التربوي:

يطرح معظم الآباء الآن فكرة أن أولادهم يمكن أن يتعلموا ما يطلب إليهم نعلمه عن طريق العقاب على أخطائهم بعد أن تثبت علمياً أ، الشيء الوحيد الذي يتعلمه بعض الأطفال من العقاب هو أن يتحاشوا الوقوع في قبضة أولي الأمر واصبح الكثير من الآباء يعتمدون على طريقة أخرى في تعليم أبنائهم الخطأ والصواب، وما يجب الأخذ به أو طرحه من السلوك، والمجتمعات البدائية في استراليا والإسكيمو والهنود الحمر، قلما يسود تربية الأطفال ولقد جمعت الدكتورة "ايلا ووديارد" بالاشتراك مع ثور نديك الكثير من التقارير عن حالة المجتمعات البدائية لدراسة آثار الثواب والعقاب في تنشئة الصغار تبين منهما أن استعمال العقاب مقصور على حالات نادرة جداً، وان الأمثلة كثيرة على التسامح واللين اللذين يعامل بهما الآباء الصغار (د/ كمال الدسوقي، 1961، ص109).

ولم يظهر العقاب كوسيلة للتربية إلاّ حين نظر إلى الطفل خلال الأجيال العديدة على أنه رجل صغير، وأن تربيته وتعويده على النظام هو ضربه حتى يثبت الاحترام والطاعة في نفسه، فحتى سنة 1900، كان مبدأ التربية هو إذا افلت من العصا فسد الطفل (د/ كمال الدسوقي، 1961، 110). فكانت العصا والخيزرانة والفلقة من العوامل الأولى في نظرية التربية الإسلامية كما جاء في رسالة محمد بن سحنون (Gerard le Conte, 1953, 810).

وجاءت الأفكار التقدمية في التربية الحديثة التي عبر عنها روسو وغيره في القرن الثامن عشر، والتي تدعو إلى التربية وفق الطبيعة مما عبر عنه حديثا استانلي هول باسم التركيز حول الطفل حيث تريد التربية الخلقية أن تحصل وفق طريقة طبيعية فلا يجب أن يلقن الطفل أفكار عن الخطأ والصواب لأنه غير قادر على فهمها (كمال الدسوقي، 1961، 110).

2.3 – علاقة الثواب والعقاب بالتعلم:

كانت نتائج "وشبرن" على الحيوان تفضي إلى انه غالباً ما يتعلم القيام بعملية ما إذا عوقب على فشله فيها بأسرع مما لو لم يعاقب على هذا الفشل كما جمعت مس "تشيز" خلاصة تجارب أخرى أثبتت أن العقاب أكثر جدوى من الثواب في عدد كبير من الدراسات، ولكنها هي نفسها تقر بان العقاب لم يكن تفوقه على الثواب بمثل هذا الوضوح في التعلم الكائنات الإنسانية وسلوكها كما يرى "استس" أنه لا دليل على أن العقاب يؤدي إلى أثر مباشر يضعف الاستجابة إذا قورن بالتقوية التي تنشأ منت الثواب (كمال الدسوقي، 1961، 114).

وبالتالي فالعقاب حتى ولو كان مجدياً في تعلم الحيوان فإنه قليل الجدوى في تعلم الإنسان، ذلك أن للإنسان ذاكرة قد تعي مضار العقاب دون أن تعي فوائده، بينما الحيوان لا يستفيد بخبرة تختزن في الذاكرة التي هو محروم منها ما قد يفيد العقاب، كلما أخطأ وتحسن سلوكه، وليس نتيجة العقاب بقدر ما هو نتيجة الشروط في المحاولة والخطأ.

لهذا كان معظم علماء النفس والاجتماع يكادون يجمعون على ضرر العقاب أو على أن الثواب يفوق العقاب في نتائجه كحافز للتعلم (عبد الرحمان عيسوي، 1990، 121).

فالدكتورة "وودي ارد Woodyard"أثبتت أنه في 191 حالة ثواب وعقاب كانت 88 حالة فقط هي التي أظهرت الدليل على العقاب وقالت أن الثواب معترف بفائدته في كل مكان تقريباً، بينما العقاب مضاره تفوق فائدته بأكثر من الضعف (كمال الدسوقي، 1961، 115).

وهاهو "ستيفنس" يقول: "لقد تبين لنا أن العقوبات والجزاءات هي علاج فظ قاس لا حاجة إليه ولعل من ابسط وسائل جعل الحقيقة أكثر تقبلاً أن نلجأ إلى جزاءات بسيطة وقصيرة مسببة بقدر ما نستطيع أن نقصر الاستياء الممتد القاسي على الحالات المستعصية" (عبد الرحمان عيسوي، 1990، ص120)، والطريقة التي يحبذها ستيفنس للتعلم تقوم على مبدأ التدعيم والأخذ باليد فالتدعيم يتصل بالآثار التي تتلوا الفعل السلوكي، هذه الآثار التي قد نشجع التلميذ على أن يسلك نفس السبيل في المستقبل (تدعيم إيجابي) أو تثبيطه عن أن يسلك بنفس الطريقة (تدعيم سلبي) والتدعيم يكون ذاتياً مثلما عزف طالب الموسيقى نغمة خاطئة، أو سببياً كما إذا نظر المدرس باستغراب وهو يسمع إجابة خاطئة، أن عقلياً كما لو قال المدرس"حسن، صواب".

ولما كان السلوك الإنساني قد يكون له آثار حسنة(الثواب) أو آثار سيئة(عقاب) فإننا نميل إلى أ، نسلك على النحو الذي يجلب الثواب ويجنبنا العقاب ولهذا كان للتعلم كبيراً العلاقة بنظرية التدعيم (كمال الدسوقي، 1961، 116).

نظرية التدعيم التي نادى بها"هل" تتضمن عمليات الحفظ، والاستجابات المختلفة، ثم اختزان الذكريات، وتقوية الارتباطات أو نماذج السلوك والتي تفسر التعلم بوظيفة الخضوع للحاجة، مما يؤدي بالفأر إلى أن يسلك تجاه المكافأة في المتاهة، وبالإنسان إلى التهرب من العقاب يتجنب السلوك المؤدي اليه، فهو تعلم يقوم في أساسه على نظرية الشرط وتدعيم المنبه والاستجابة.

لكن "جوثري E. Guthrie " و "باورز Powers" يعارضان "هل Hull" ومعظم علماء النفس الذين يؤمنون بأن الارتباط ليس كافياً في إثارة الاستجابات، قائلين إن شيئاً أكثر من مجرد ارتباط المنبه والاستجابة مطلوب لكي ينشأ المنبه كإشارة جديدة للاستجابة، حيث أن الارتباط كان لينشأ التنبيه الجديد كإشارة، ولا ضرورة لما يأخذه

به"هل" من القول بالتدعيم أو المكافأة التي تتبع الارتباط كضرورة لتثبيت وتقوية هذه الارتباطات، وهذا لا يعني أن كل من جوثري وباروز يؤيدان العقاب فقد حملا على العقاب كوسيلة من وسائل الخفر إلى التعلم، وربما يؤدي خطر العقاب ـ حسب رأيهما ـ إلى المزيد من الصراع في السلوك والى المزيد من الميل لتجنب الفعل المطلوب والنتيجة أن يصير الفعل المرغوب فيه لا يؤدي إلا بالإثارة، بينما يصبح الفعل الممنوع ميلاً وتعلقاً (كمال الدسوقي، 1961، 197).

كما يستمرا في التدليل على أن كل ممنوع موغوب، بانه لا أحد منا يمكن أن يقال إنه يلقي بالاً إلى تنشق الأكسجين ولو أن هذه فاعلية ضرورية لبقاء حياتنا والسبب في أن أحداً منا لا اهتمام له بالأكسجين على أهميته إن الهواء سهل الحصول عليه في أي زمان ومكان وبكميات لا نهاية لها ولو أن كميات الأكسوجين قيدت بمكان معين وكان الوصول إلى هذا المكان يتطلب جهداً إذن لأصبح الهواء من أقوى اهتماماتنا وميولنا، كذلك فان الرغبة في الماء لدينا لا تقوى إلا حيث يشح الماء فحسب.

إن الميل والاهتمام الذين يقصدهما جثري وباورز هما المستمران الذين لا ينطفئان بزوال التعزيز(Valdi Dose Bassou, 1976). حيث يعارض كلاهما الثواب والعقاب كبواعث على التعلم معللين ذلك بان أثارهما قصيرة الأمد وما ذلك إلا لأنهما يقومان على أساس انفعالي لا على أساس تنمية الميل والاهتمام وإذا كان هناك ميل فهو سطحي كإرضاء المدرس دون تنمية القدرات الحقيقية (د/ كمال الدسوقي، 1961، ص118).

4 – الثواب والعقاب وعلم النفس التجريبي:

الثواب والعقاب من البواعث المختلفة التي يستعين بها المدرس لتوجيه التعليم وإدارة حجرة الدرس، وليس الثواب والعقاب وحدهما وسيلة ذلك، فهناك التشجيع والتأنيب، وهناك معرفة النتائج ثم المنافسة والتسابق، فيما يخص التشجيع واللوم كشكلين من الثواب والعقاب فنجد فيهما تجارب "ليرد Laird " و "برجز Briggs" خصوصاً هيرلوك عام 1925 في تجربتها على مجاميع ثلاثة من التلاميذ واحدة تشجع والأخرى تلام والثالثة تتجاهل، اضيفت إليها فيما بعد مجموعة رابعة لا تلقى تشجيعات أو عقوبات خارج حدود العمل الطبيعي وهذه تعمل في حجرة مستقلة عن الحجرة التي تضم المجموعات الثلاثة السابقة، أي أن المجموعة الأولى تمدح على إجادتها، والثانية تؤنب على ضآلة مجهودها، والثالثة لا تمدح ولا تلام، والأربعة لا تلقى تشجيعاً أو تأنيباً غير نتيجة العمل ذاته، فكانت النتائج أن المجموعة التي تلقى الثناء سجلت أكبر تقدم، وسجلت المجموعة التي تلقى التأنيب تقدماً ولكنه أقل من تقدم المجموعة الأولى وسجلت المجموعة الثالثة اقل تقدم بينما سجلت المجموعة العادية خسارة طفيفة (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص108).

وقد أكدت ذلك تجارب كل من جيلكريسيت وجينس وريزلند، التي أقيمت على طلاب المدارس الثانوية حيث اتضح أن التقدم إنما يأتي بالتشجيع والمديح أكثر مما يأتي باللوم والتانيب، فالتأنيب يبدو أقل آثاراً من التشجيع بالنسبة للمتعلمين، والثواب والعقاب كنوعين من الحوافز يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالتشجيع واللوم وقد أثبتت التجارب والبحوث الكثيرة كفاية الثواب كحوافز للتعلم خصوصاً الثواب المادي بالنسبة للصغار والمنح الدراسية بالنسبة للطلاب الكبار.

أما فيما يتعلق العقاب فقد ثبت انه من الممكن أن يأتي بأثر ملائم من حيث تحسين التعلم، خصوصاً إذا فهم المتعلم الغرض من العقوبة، وإذا كان غير قلس أو

غير واضح ومفهوم يؤدي إلى الاستياء، والمقاومة بالعناد والرغبة في تجنب التعلم الذي ارتبط به العقاب (كمال الدسوقي، 1961، 126).

أما فيما يخص نتائج التقدم كحافز، فقد أجرى عليها "نورفل و بوك" تجربة على مجموعتين من التلاميذ كانت إحداهما تتلقى تقريراً عن نتيجة عملها شيئاً، فلما انقضى ثلثا المرة المحددة للتجربة، عكست الظروف فبدأت المجموعة الثانية تحاط علماً بأخبار تقدمها بينما انقطعت عن الأخرى أنباء هذا التقدم، فكانت النتيجة الإيجابية دائماً في جانب الجماعة التي تحاط علماً بهذا التقدم، ففي المجموعة الأولى سجل هذا التقدم حتى الوقت الذي انقطعت فيه تقارير التقدم وفي الثانية بدأ التقدم ابتداءاً من عملها بتقارير تقدمها (كمال الدسوقي، 1961، 127).

وهذا ما أثبته أيضا "روس وديبوتي" في تجاربهما على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، ثم براون، ثم بانلاسيجي ونايت في تجاربهما على تلاميذ المدارس الأولية إضافة إلى بحوث أخرى في هذا الحافز لآريس وسيموندرز وتشيز وفورلانو.

وبنما طرق الحفز كالتشجيع والتأنيب والثواب والعقاب تقوم على طبيعة انفعالية، فإن طريقة معرفة النتائج وتقدم التعلم طريقة عقلية في طبيعتها، أما طريقة المنافسة والتسابق فهي اجتماعية في الأساس الذي تقوم عليه، سواء التنافس الفودي أو تنافس الجماعات.

– ثانياً: الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين:

1 – آراء القابسي:

ينظر القابسي للثواب والعقاب من زاويتين: الأولى كفقيه أي ما يجيزه الشرع في هذا المضمار، والثانية ينظر إلى الجانب التربوي والتأديبي وما يتوجب على المعلم فيها. من حيث الزاوية الأولى يرى القابسي أن المعلم ملزم بما يقره الشرع ويجيزه الأهل، فهو القادة والإطار الذي يمارس فيها الثواب والعقاب.

1.1 – رأيه في العقوبة: يرى القابسي بان الرفق فيما هو الأساس ولكن يستوجب على المعلم التشديد على الصبيان، لأنه هو الناظر في زجرهم عما يصلح لهم والقائم بإكراههم على مثل منافعهم" فعليه أن يسوسهم بكل ما ينفعهم لكن شرط أن لا يخرج في ذلك عن إطار الرحمة المفروضة به والمصلحة التي تعود إليهم.

ويتدرج القابسي في العقوبات، حيث تبدأ بالعبوس والاستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب، إلى الضرب في بعض الأحيان بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم (احمد فؤاد الاهواني، 1975، ص136) فالعقوبة يجب أن تتناسب مع الجرم ليكون لها المردود التأديبي اللازم وعقوبة الضرب لا يكون إنزالها بالطالب إلى على جرم متناسب معها، كالتقصير الذي يكون في الناحية التأديبية أو التحصيلية.

وإمعاناً من القابسي في تحذير المعلم من الخروج عن الشرع في التأديب وكي لا يحمل وزراً وأثماً أو يسيئ إلى المتعلم، ينبه بان لا ينزل العقوبة بالطالب وهو غضبان، لتكون العقوبة بحدود العقل والشرع من ناحية وتأتي في مصلحة الطالب من ناحية أخرى، لان الضرب لراحة في نفسه ليس من العدل، وذلك حتى يخلص أدبهم لمنافعهم وكي لا تكون العقوبة من باب التشفي للمعلم (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 92)، والعفو مع الصبيان من احب الصفات التي يجب على



المعلم أن يتصف بها إضافة إلى الحلم والصبر والرفق بهم، والذي يساعد على التصاق الصبيان وزيادة أُلفتهم به، وبالتالي ينشر فيهم هذه الصفات فيتخلقون بها في معاملاتهم مع بعضهم البعض، ويؤدي هذا إلى وجود النظام وباستمرار وهذا يعني أن الرفق الأساس في العقوبة ويصف القابسي المعلم الذي يتصف بهذه الصفات بأنه محسن في رعايته للصبيان وهذا ما جاء في وصيته للمعلم قائلاً"ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً (احمد فؤاد الاهواني، 1975، 135).

إن القابسي يركز كثيراً على قضية الرفق بالمتعلمين حيث ان العقاب بعيد عنه كل البعد عن الانتقام، حيث نجده قد نهى المعلم أن يضرب المتعلمين وهو في حالة غضب وهذا ما بينه قوله "ضرب أولاد المسلمين لراحة في نفسه وهذا ليس من العدل" (عبد الله الأمين الغمي، د.ت، 163).

إن وجهة نظر القابسي في العقاب منبثقة من فلسفة التربية الإسلامية في تربية الإنسان والتي تهدف من وراء العقاب إلى تهذيب الفرد لإصلاح حاله كما أن هذه الفلسفة لا تؤمن بالقهر والتسلط والقسوة وإنما تدعو إلى اللين والرفق في المعاملة وقد تتخذ العقاب كوسيلة لتغير سلوك الأفراد إلى ما نرغب أن نكون عليه.

2.1 – رأيه في الثواب: لم يسهب القابسي في الثواب على اعتبار أن ليس له المحاذير الشرعية والأخلاقية التي تترتب على العقوبة، فالثواب لا يتعدى الاستحسان والاستئناس في حدود التشجيع والتحريك للهمم (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 94).

وهكذا يكون الثواب والعقاب عند القابسي في حدود مصلحة المتعلم ليؤدي دوراً إيجابياً، ويجوز أن يكون له وظيفة أخرى لأنه كان يدرك أن الثواب والعقاب إذا خرجا عن نطاق هذه الوظيفة وتعداها أصبح دورهما سلبياً ولا يخدم مصلحة

المتعلم حيث يقول:"ينبغي أن لا ينبسط إليهم تبسط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الاحيان، ولا يضحك منهم على حال ولا يتبسم في وجهه وإن أرضاه وأرجأه على ما يحب ولكن لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 94).

2 – آراء ابن سحنون:

أجاز ابن سحنونه العقوبة للتلميذ متى استحقها وخاصة إذا كانت تتعلق بمنافعه وأدبه وحدد لكل حالة العقوبة التي يسمح بها الشرع، حيث يقول" فعلى اللعب والبطالة لا يجوز بالأدب أكثر من عشرة استناداً إلى الشرع إذا زاد عن ذلك يضرب به المعلم يوم القيامة، ويحترم عليه الضرب على الرأس والوجه، كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها" (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 45).

ومن بعد النظر عند ابن سحنون انه أشار إلى أ، العقوبات هذه هي من حق المعلم وحده، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب، وتلك نظرة صائبة، أما أ، يعاقب الولد زميلاً له، باسم المعلم أو يطلب منه القيام بعمل مناف لأخلاق ولنفسية المتعلم، فهذا الذي لم يقره الفقيه باسم الشرع كما انه مناف للعمل التربوي.

3 – آراء أبو حامد الغزالي:

يقر أبو حامد الغزالي – فيما يخص الثواب والعقاب – بوجوب تشجيع الأفعال المحمودة التي تصدر عن الصبي بالتكريم، ومجاراته بما يفرح الصبي، ويمدح به بين الناس، وذلك لتدعيم وتثبيت تلك الأفعال لتصبح عادة وسلوكاً وديدناً، أما في حال المخالفة فإن الغزالي يقف أيضاً موقفاً تروياً سليماً معبراً عن إدراك عميق لنفس الطفل وما تنطوي عليه فنراه يختار لكل مخالفة ما يتناسب مع أهميتها من عقوبة فإذا كانت المخالفة الأولى يشير الغزالي على المؤدب بالتغافل عن

المتعلم، واجتهد في إخفائها، ويجب إتباع هذا المبدأ كي لا يتشجع الصبي على الجسارة بالمخالفة ويصبح غير مبال بالمكاشفة وفي حال تكرار المخالفة" نبغي أن يعاقب سراً ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود لمثل هذا". ولا نكثر القول عليه بالعتاب في كل حين وذلك كي لا يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه، وكي تقوم هيبة الأب كرادع ومؤدب للولد، يطلب الغزالي من الأب أن يحافظ على هيبة كلامه مع ابنه، وان لا يوبخه إلا أحياناً، كما أن على الأم أن تخوفه من الأب تزجره عن القبح (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 60).

4 – آراء ابن خلدون:

يعزو ابن خلدون النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم إزهاراً، ركوداً "بالاً أو إحجاما، فشلاً أو نجاحاً إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيق هذه القوانين والمبادئ من ناحية أخرى.

لقد اهتم ابن خلدون بالعلم والتعلم وأسهب في الكتابة عنهما واضعاً بذلك منهجية تربوية وتعليمية ذات مبادئ علمية دقيقة ومن بين المبادئ تناوله لموضوع العقاب. حيث تطرق في مقدمته إلى موضوع الشدة على المتعلمين وإنها مضرة بهم حيث قال:" وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن النفس والمنزل، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غاياتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد إلى اسفل السافلين" (ابن خلدون، المقدمة، 597).



بين ابن خلدون في هذا الفصل ما لشدة والقسوة من نتائج سلبية على المتعلمين الذين يصابون جراء هذه الشدة بالجبن والخوف وضعف النفوس وعدم الثقة في ذاتهم وغيرهم، وإذلال النفس هذه الأضرار جميعاً أدركها هذا العالم فخبرها وغاص في أغوارها لأبرز بذلك مضارها الجسمية والنفسية والاجتماعية فهو يعتقد أن تلك الصفات حينما يتعود الفرد عليها خوفاً من العقاب فإذا ذلك يؤدي إلى اكتساب عادات سيئة خبيثة والى أخلاق ذميمة، ولهذا يطالب ابن خلدون المربي أن ينتهج في تربيته نهج الرفق واللين ولا يعتقد أ، القسوة تساعد على استقامة سلوك الأشخاص بل العكس أنها قد تخلق أضراراً يصعب علاجها.

يقول ابن خلدون:" ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب"، ومن كلام عمر رضي الله عنه:" من لم يؤدبه الشرع لا أدب له، حرصاً على مذلة النفوس من مذلة التأديب" (مقدمة ابن خلدون، د.ت، ص598).

5 – رأي ابن سينا:

يقول ابن سينا في شأن الثواب والعقاب أنه إذا فطم الصبي عن الإرضاع بدئ بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تبار إليه مساوئ الأخلاق وتنهال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوغاً، فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق، وينكب عنه العادات بالترغيب والترهيب بالأنيس والايحاش، وبالإعراض والإقبال والحمد مرة والتوبيخ أخرى ما كان كافياً (منير مرسي، 1995، 265).

ثالثاً: الثواب والعقاب عند المفكرين المحدثين والغربيين:

1 – رأي جون جاك روسو:

أن مسألة العقاب عند روسو تعود إلى الطبيعة التي يقع على عاتقها إيقاع العقاب حيث نجده قد نادى بنظرية العقوبة بالطبيعة، وهي تقول أ, بمعنى آخر هي تلك النظرية التي يراد أن تكون بها العقوبة نتيجة طبيعية للذنب، فالطبيعة تفرض عقوبتها على من يخالف قوانينها.

ويقول روسو أنه إذا فرضت على المتعلمين واجبات لا يميلون إليها سيشعرون بالضيق من طغيان المعلم، وينصرفون عن محبته وسيتعلمون الرياء والخداع والكذب كي ينتزعوا منه المكافآت أو يتهربون من العقاب ومتى تعلموا أو تعودوا تمويه دوافعهم الخفية بدوافع ظاهرية، وبذلك يسعون إلى استغفاله دائماً ويخفوا عنه الحقيقة، حقيقة أخلاقهم وطباعهم معتمدين على قدرتهم في التخلص من الوقت المناسب بكلمات جوفاء (جون جاك روسو، 1985، ص96).

وقد قدم روسو مثالاً يوضح فيه كيفية إصلاح خطأ الطفل عن طريق الجزاء الطبيعي، حيث أن الطفل الذي يكسر زجاج نوافذ غرفته حيث يقول:" إن كان يحطم نوافذ غرفته الزجاجية فدع الريح تهب عليه ليلاً ونهاراً غير مكترث بما يصيبه من نزلات البرد، لأنه الخير ألف مرة أن ينشأ مزكوماً من أن ينشا مجنوناً أو معتوهاً، لا تنزعج مطلقاً من المضايقات التي يسببها لك ولكن أجعله هو يشعر بآثارها أكثر منك وأخيراً أصلح زجاج النافذة من غير أن تقول كلمة واحدة في الموضوع" (عمر محمد التومي الشيباني، د.ت، ص171).

إن جون جاك روسو يخضع الإنسان إلى الطبيعة التي تتكفل بعقابه على ما يقوم به من خطأ أن هذا العقاب لا يؤدي إلى الإصلاح دائماً، ففي العقوبة إلى نتائج وخيمة فالأحرى أن تخضع الطبيعة للإنسان وليس العكس ومع هذا يمكن القول بأن

الجزاء الطبيعي في الثواب والعقاب مفيد في حد ذاته، ولكننا لا نتصور انه يمكننا الاعتماد عليه في نظامنا التربوي الذي يحتكم إلى عاداتنا وتقاليدنا وقيمنا الروحية.

2 – رأي جون ديوي:

يركز جون ديوي في كتاباته على أن الخبرة غاية التربية، وان الخبرة شاملة لمصطلح الحرية ولقد تداول بين الناس أن مفهوم الحرية يعني التحرر من القيود الخارجية، فالنسبة لديوي أن هذا المفهوم للحرية سلبي فهذه الحرية هي حرية الجسم لا العقل، إذ أنها تعني أن الفرد قد انتقل من حالة مادية خاضعاً فيها لقيود أخرى.

فالخطأ الشائع عن الحرية هو جعلها مرادفة لحرية الحركة أو الجانب الداخلي له، أي عن حرية الفكر والرغبة.

فالحرية عند ديوي تعني حرية الذكاء، فالذكاء يحتل مركزاً هاماً لمفهوم الحرية إذ انه يكون الشروط الأساسية الداخلية لهذه الحرية وذلك أن الإنسان يكون قادراً على النظر إلى أهدافه المستقبلية عن طريق استخدام قواه العقلية، ولا أن تكون هناك حرية بمعنى القدرة على تحقيق الأهداف ما لم يكن هناك فهم وإدراك حيويان للأهداف الممكنة.

ومنه يكون عمل المعلم هو تنظيم البيئة بشكل ييسر للتلميذ الحصول على نعنى النشاط الاجتماعي وبالتالي فالمعلم موجود كعضو في الجماعة وبالتالي عليه ترك الحرية الكاملة للتلميذ والابتعاد عن العقاب.

- رابعاً: الثواب والعقاب وعلاقته بممارسة النشاط الرياضي المدرسي:

1 - الثواب وعلاقته بممارسة النشاط الرياضي المدرسي:

تتم عملية تنمية الدافعية لسلوك التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي من خلال بعض الإجراءات العملية التي تعتمد على عملية تدعيم السلوك المرغوب فيه، وتتم عملية التدعيم للسلوك عندما تزداد رغبة التلميذ في تكرار سلوك معين.

1.1 - مكافأة السلوك المرغوب فيه:

يمكن تدعيم سلوك التلميذ التربوي أثناء ممارسة النشاط ممارسة النشاط الرياضي المدرسي عن طريق ما يلي: (أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، 199، ص161).

1.1.1 - مكافأة الأداء: إذا حقق التلميذ تقدما جيداً بالنسبة لمستواه السابق وعلى الرغم أنه لم يحقق مركزاً متقدماً يؤهله للحصول على المرتبة الأولى، هنا يجب على المربي الرياضي مكافأة التلميذ على أساس مدى نجاحه في تحقيق أهداف الأداء في حدود قدراته، هذا يكون له انعكاس على الجوانب التالية:

- يؤثر إيجابياً على تحسن الأداء والشعور بالنجاح والرضا.
- تجعل الممارسة الرياضية للأنشطة مصدراً للاستمتاع.
- تزيد من الثقة بالنفس لدى التلميذ لأنها تعمل على توفير خبرات نجاح.

2.1.1 - مكافأة الجهد: إن الاعتماد على المكسب أو النجاح كمحك وحيد لتقييم التلميذ في النشاط الرياضي المدرسي يؤدي إلى عدم تدعيم قيمة الذات التلميذ، الأمر الذي يؤكد على أهمية استخدام محكات أخرى لتقييم التلميذ يأتي في مقدمتها الجهد الذي يبذله سواء في التدريب أو المنافسة أثناء النشاط.

فالتلميذ الذي يلعب ضمن فريق في مباراة مثلاً، ويبذل لأقصى جهد له، ثم يخسر فريقه المباراة، فيجب هنا أن يقيم هذا التلميذ على قدر ما بذله من مجهود في

أداء المباراة ، لأنه عندما يعرف التلميذ أن المربي يقدر المجهود الذي يبذله، فانه لا يخاف من المباراة القادمة، أما إذا عرف انه يكافأ عند النجاح أو الفوز فقط، فأنه يشعر بالخوف من نتائج الفشل وذلك يسبب له المزيد من التوتر والقلق.

3.1.1 – مكافأة الأهداف المرحلية:

على المربي أن يقدم المكافأة للتلميذ كلما حقق هدفاً من الأهداف المرحلية للنشاط المتعلم، ولا يعتمد فقط على مكافأة الهدف النهائي حتى لا يحوم التلميذ من فرص الحصول على المكافأة المؤدية إلى تحقيق الهدف النهائي وذلك لان إنجاز التلميذ للأهداف المرحلية يعتبر في حد ذاته، وتقديم المكافأة بمثابة تدعيم وتعبئة للطاقة وإطالة فترة بذل الجهد ويعتبر ذلك تطويراً لدافعية التلميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي.

4.1.1 – مكافأة السلوك الاجتماعي ـ الانفعالي:

عندما يتعاون مع زملائه خلال درس التربية البدنية والرياضة من حيث المساعدة في إحضار أدوات الدرس اللازمة للمارسة إضافة إلى التزامه بنظام الدرس، هذا التلميذ يستحق الاهتمام من المربي الرياضي الذي يجب عليه تدعيم هذا السلوك.

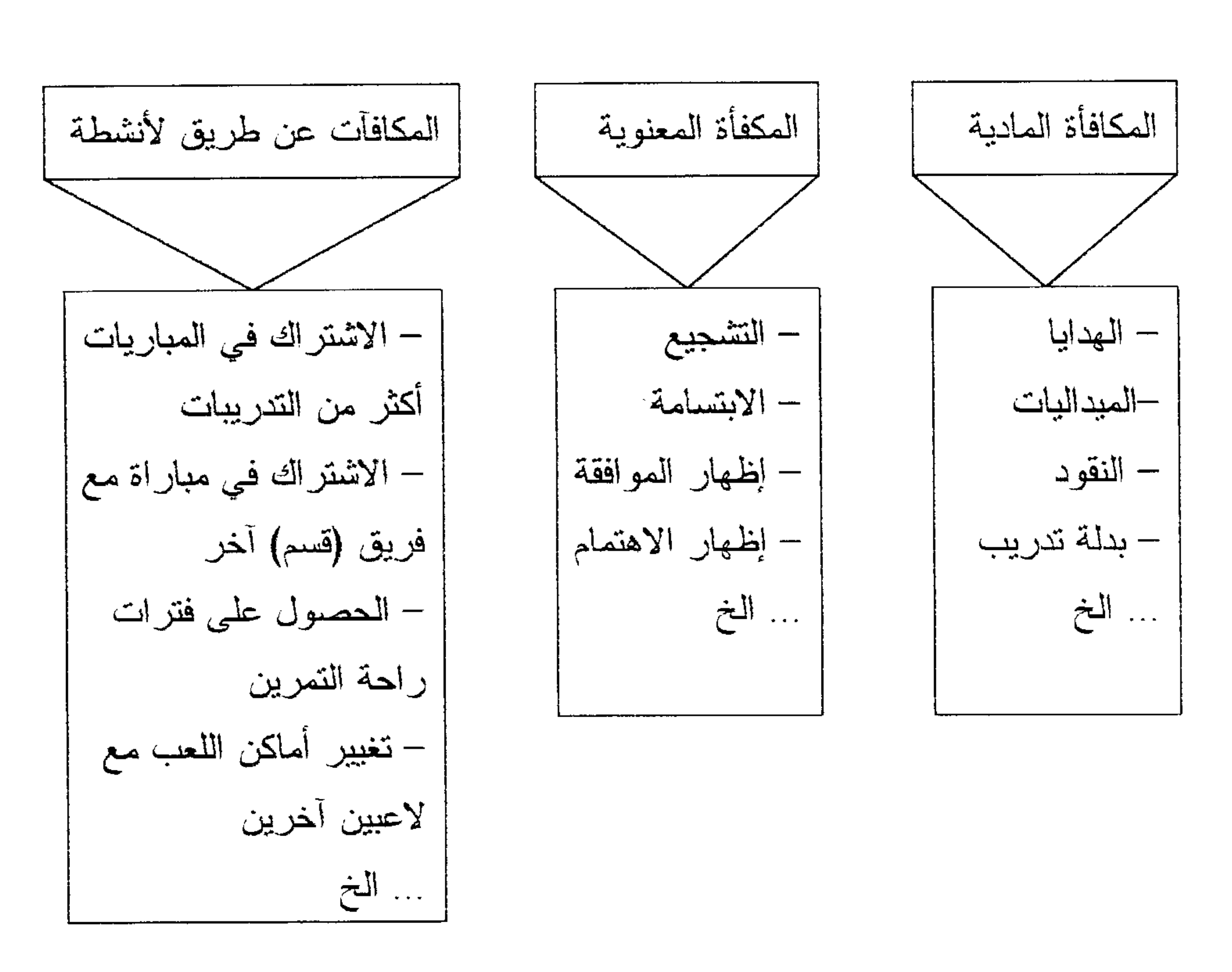
كذلك فان التلميذ الذي يتميز سلوكه بالسيطرة على انفعالاته خلال المنافسة والذي يظهر الروح الرياضية خلال المباريات، علينا تقديم المكافآت لهذا التلميذ تدعيماً لهذا السلوك المرغوب فيه لإعادة تكراره.

وتدعيم السلوك التربوي على هذا النحو يؤكد على الجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ لا تقل أهمية على الجوانب البدنية والقدرات الرياضية ويجب أن تحظى باهتمام المربي الرياضي، حيث أن التلميذ يحتاج إلى الشعور بالتقدير



لإنجازاته ويحتاج إلى التدعيم من وقت لآخر عندما يتعلم المهارات ويؤديها بشكل جيد، وعلى المربي الرياضي مساعدة التلاميذ على أن ينمون لديهم الدافع الذاتي الإثارة على نحو أكثر من الدافع الخارجي الإثارة، وانه بالرغم من أهمية المكافأة الخارجية، فان المكافأة الداخلية تمثل قيمة أكثر وتأثيراً أفضل. (أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، 1999، 166).

5.1.1 – أنواع المكافآت الخارجية:



شكل (01): نماذج متنوعة لمكافأة سلوك التلميذ أثناء النشاط الرياضي المدرسي (أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، 1999-167).

2 – العقاب وعلاقته بممارسة النشاط الرياضي المدرسي:

قد يسلك التلميذ في بعض الأنشطة الرياضية المدرسية أنواعاً من السلوك غير المرغوب فيه، أو قد تحدث مظاهر سلوكية سلبية من التلاميذ خلال النشاط المدرسي. ومن الأهمية أن يعرف المربي الرياضي كيف يتصرف في مواجهة هذه المظاهر السلوكية.

فعندما يظهر أحد التلاميذ بعض مظاهر العنف خلال التطبيقات العملية في درس التربية الرياضية أو صياح التلميذ بصوت عالٍ وبشكل ملفت للنظر، أو تعمده تكرار تشتيت الكرة إلى مسافات إصابة هذا الأخير. فالمربي الرياضي يمكن أن يتعامل مع هذه المواقف إما عن طريق تجاهل السلوكات غير المرغوب فيها. أو عقاب هذه السلوكات. وذلك كما يلي: **(غمامة كامل إبراهيم خليفة، 1999، 168).**

1.2 – تجاهل سلوك التلميذ:

بمعنى عدم استخدام العقاب مع التلميذ الذي يؤدي سلوكاً غير مرغوب فيه، وهذا الأسلوب مفيد تحت ظروف معينة، وخاصة أن معاقبة هذا السلوك قد يؤدي إلى التمادي في هذا السلوك عند بعض التلاميذ، بغرض تحقيق الذات ولفت الانتباه. هنا يعتبر تجاهل سلوك التلميذ هو الأسلوب المناسب. أما عندما يكون مصدر السلوك غير المرغوب فيه يشكل خطراً على التلميذ نفسه، أو على زملائه في النشاط المدرسي أو زملائه في الفريق المنافس، عندئذٍ يجب استخدام الأسلوب المناسب لمعاقبته.

2.2 – عقاب سلوك التلميذ:

عند معاقبة سلوك التلميذ. على المربي الأخذ بعين الاعتبار تقديم هذا العقاب في إطار تربوي توجيهي أقرب للتأثير الإيجابي على سلوك التلميذ من التأثير السلبي.

خلاصة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل والذي تناول بالبحث فلسفة الثواب والعقاب وآراء المفكرين فيها وجدنا أن لكل من الثواب والعقاب أشكالاً عدة فمنها ما هو مادي ومنها ما هو معنوي. ولكل شكل من هذه الأشكال مؤشرات تختلف فيما بينها من حيث الأهمية و لأولوية لدى المتعلمين، وذلك حسب الإشباع الذي يحققه هذا النوع من الثواب والعقاب لدى المتعلم.

ولقد كان للعلماء الذين اهتموا بدراسة الثواب والعقاب وآثارها على المتعلمين عدة تجارب أدت بهم إلى الخروج بنتائج، اختلفت بعدها آرائهم بين مؤيد وبين معارض لهذه الوسائل التربوية. ولقد توصلنا أيضاً إلى أن المفكرين المسلمين قد سبقوا علماء الغرب بوقت طويل بالتفكير في هذا الموضوع ويتجلى ذلك في وصايا هؤلاء المفكرين حول كيفية التعامل مع المتعلمين والطريقة السليمة لتطبيق كل من الثواب والعقاب. وذلك من خلال ما جاء من آراء لهؤلاء في هذا الفصل.

وقد وجدنا أيضاً أن للثواب والعقاب الأثر البالغ والأهمية الكبيرة في تحقيق أهداف النشاط الرياضي المدرسي على ضوء ما قدمه الباحثون الذين قدموا ما توصلوا إليه في هذا الميدان.

الفصل الخامس:

التلميذ المراهق في المرحلة الثانوية

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة فترة حساسة في حياة كل فرد، حيث تتخللها عدة تغيرات مختلفة وسريعة في آن واحد وإن جميع النواحي الحسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية فهذه المرحلة من العمر الذي يمر فيه الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، الأمر الذي يوقع المراهق في عدة مشكلات ومتاعب أشد صعوبة من المراحل الأخرى من العمر، حيث تظهر فيها تغيرات جسمية واضحة تفرض على المراهق مطالب عضوية وعقلية، قد لا يتناسب معها نموه الاجتماعي والعقلي.

ونظراً لأهمية هذه المرحلة وكونها المرحلة التي تدور حولها دراستنا وجدنا انه من الضروري بمكان التطرق لهذه المرحلة العمرية الحساسة لحياة الفرد، حيث سنقوم بتقديم وتحديد مفهوم المراهقة وابراز مراحلها وخصائصها ، وكذا أهم النظريات التي تحدثت في هذا الموضوع، وكذلك المشاكل التي تصادف المراهق في هذه المرحلة دون أن ننسى احتياجات المراهق من ممارسة النشاط البدني والرياضي.

أولاً: المراهقة:

1 – تعريف المراهقة:

إنَّ كلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى على انه هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج (فؤاد البهي السيد، 1979، ص272).

– التعريف الاصطلاحي:

إنَّ كلمة المراهقة مشتقة من (المراهق) وهو اسم الفاعل ويقصد بها النمو من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، هذا ويفضل علماء النفس التكويني استعمال هذا الاصطلاح اللغوي لأن مغزاه ينسجم كثيراً مع الخصائص الجسمية والسلوكية لهذه الفترة من حياة الإنسان. أما علماء الاجتماع فينظرون إلى موضوع المراهقة ليس من زاوية ظاهرة النمو وفقاً للترتيب الزمني أي أنها تنظر إلى عمر الإنسان بغض النظر عن مجالات النمو (نوري الحافظ، 1990، 17).

ومصطلح المراهقة مشتق من المصطلح اللاتيني "Adolece" ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي والعقلي أي "النمو إلى النضج" ويستخدم علماء النفس هذا المصطلح للإشارة إلى النمو النفسي والتغيرات التي تحدث أثناء فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد، ويتفق علماء النفس على أن المراهقة تبدأ بتغيرات جسمية يصحبها البلوغ "Puberty" وتنتهي بحالة الرشد الكامل التي تقاس بالنضج الاجتماعي والبدني وان كانت هذه الجوانب للنمو في وقت واحد (هدى محمد قناوي، 1992، 03).

وعلى العموم فان معالم مرحلة المراهقة تظهر في الفترة الممتدة ما بين سن الثالثة عشرة سنة والواحد والعشرين سنة (مصطفى غالب، 1979، 14). ويرى جوركين Gorkin أن حركات المراهقة حتى سن الثالثة عشرة تتميز بالتوازن والاضطراب



بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والانسجام. كما يؤكد على أن هذا الاضطراب يحمل الطابع الوقتي، إذ لا يلبث المراهق في غضون الفتوة أن تتبدل حركته لتصبح اكثر توافقاً وانسجاماً من ذي قبل.

أما هومبرجر "Hamborger" فيميز مرحلة المراهقة بأنها فترة ارتباك بالنسبة للنواحي الحركية. وتطلق كلمة المراهقة على الفترة التي تستغرق من سنة إلى سنتين قبل البلوغ الجنسي والاحتلام، والكلمة الإنجليزية التي تقابل المراهقة هي Pubescence وفي الألمانية Pubezenz (سعد جلال ومحمد علاوي، 1982).

فالمراهقة إذن بمعنى عام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها وظاهرها، اجتماعية في نهايتها (فؤاد الباهي السيد، 1979، 272). هذا وبما أن البلوغ مرحلة قصيرة جداً من مراحل حياة الفرد وبما أنها الظاهرة البيولوجية للمراهقة، وبما أن الخصائص المميزة للبلوغ والمراهقة مظاهر متداخلة ومتصلة، إذن فمن الأجدر أن نتناولها معاً بالدراسة والتحليل حتى تقسيم الفكرة.

وهي مصطلح وصفي يقصد به مرحلة نمو معينة، تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بابتداء النضج أو الرشد أي أن المراهقة هي المرحلة النهائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ -وهو الفرد غير الناضج جسمياً وانفعالياً وعقلياً واجتماعياً -نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي (احمد زكي صالح، 1982، 200).

كما عرف حسين فيصل العربي المراهق بأنه فرد يمر بمرحلة من مراحل النمو تظهر فيها تغيرات جسمية واضحة تفرض عليه مطالب عضوية وعقلية قد لا يتناسب معها ويساندها نموه الاجتماعي والعقلي اللذان يتأخران كثيراً عن النمو الجسمي، وهو

ما يعرف بالتخلف النمائي في مرحلة المراهقة (رجاء محمد أبو علام، 1984، 86).

2 – مراحل المراهقة:

1.2 – مرحلة البلوغ:

إنها المرحلة الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضوج لأنها تمثل نهاية الطفولة، وولادة الكائن في شكله النهائي وفي شخصيته الخاصة، ونقصد بالبلوغ تلك التغيرات الفيزيولوجية والمورفولوجية الناجمة عن بدء النشاط الغددي وانعكاس هذه التغيرات على نفسية المراهق وسلوكه. جدير بالذكر أن البلوغ يحصل مبكراً عند البنت بفارق سنتين تقريباً عن الصبي، وهو يحدد عادة في سن (11–13 سنة)، بالنسبة للبنت وفي سن (13–15 سنة) بالنسبة للصبي.

يعتبر ظهور الخصائص الجنسية الثانوية عند الجنسين مؤشراً على بداية البلوغ. كما يعتبر الطمث عند الأنثى والإفراز المنوي عند الذكر مؤشران على حدوث النضج التناسلي عندهما (عبد الغني الديدي، 1995، 18).

2.2 – مرحلة المراهقة:

بعد أزمة البلوغ تأتي مرحلة المراهقة وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل هذه الأزمة وانعكاساتها النفسية. والمراهقة هي تأكيد الشخصية بعد تقبل التغيرات التي طرأت عليها من خلال التكيف مع المجتمع كنظام من العلاقات ومع القيم والقوانين التي تحكم هذه العلاقات. ويخف في هذه المرحلة الانكفاء على الذات ومراقبة ما يجري في الداخل من التغيرات، ليحل محلها الانفتاح على عالم الكبار من اجل العمل على تحقيق التوازن بين الرغبات والإمكانات (عبد الغني الديدي، 1995، 21).

3.2 – مرحلة النضوج وحل أزمة المراهقة:

بعد الثامنة عشر يتم التوصل عادة إلى توازن جديد، بعد زوال صعوبات التكيف



مع الواقع الجسدي ومع المبادئ الاجتماعية السائدة عن طريق التجربة والخطأ الذاتيين، وحيث تتم في هذه المرحلة العودة إلى الموضوعية التي تهدف للتعامل مع الواقع والسيطرة عليه عن طريق فهمه وتفسيره، ومنه فان النضوج هو غاية النمو ومحطته الأخيرة (عبد الغني الديدي، 1995، 22) فهو:

– نضوج جسدي يتمثل في ثبات ملامح الوجه وسمات الجسد واكتمال الأعضاء والوظائف وازدياد القوة والمناعة.

– نضوج ذهني يتمثل في ثبات معدل الذكاء وتبني المفهوم العلمي للكون ...الخ.

– نضوج انفعالي يتمثل في ثبات الشخصية والطبع والاستقرار العاطفي.

– نضوج اجتماعي يبدو من خلال الاهتمامات والدوافع والنشاطات الاجتماعية والاندماج والالتزام الاجتماعيان.

3 – أنواع المراهقة:

ليس هناك نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية (عبد الرحمان عيسوي، 1995، 42).

فالمراهقة تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر (عبد الرحمان عيسوي، 2000، 50). كذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في مجتمع الريف، كما تختلف في المجتمع المتزمت الذي يفرض الكثير من القيود والأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة. وقد دلت الأبحاث على انه في المجتمعات البدائية ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة. أما في المجتمعات المتحضرة فقد توصلت

الأبحاث إلى أن المراهقة تتخذ أشكالاً مختلفة:

– مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.

– مراهقة انسحابية حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.

– مراهقة عدوانية حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء.

4 – الاحتياجات السامية للمراهقين: (زهران حمد عبد السلام، 1972، 278).

1.4 – الحاجة إلى الأمن، وتتضمن الحاجة إلى:

- الاسترخاء والراحة.
- تجنب الخطر والألم.
- المساعدة في حل المشكلات الشخصية.
- الترفيه والتسلية.

2.4 – الحاجة للحب والقبول، تشتمل على الاحتياجات التالية:

- القبول والتقبل الاجتماعي.
- الأصدقاء.
- الشعبية.
- الانتماء إلى الجماعات وإسعاد الآخرين.

3.4 – الحاجة إلى مكانة الذات، وتتضمن الحاجة إلى:

- الانتماء إلى جماعة الرفاق.
- المركز والقيمة الاجتماعية.
- الشعور بالعدالة في المعاملة.

- الاعتراف من الآخرين.
- النجاح الاجتماعي.
- المساواة مع رفاق السن.

4.4 – الحاجة إلى الإشباع الجنسي، وتتمثل في:

- الاهتمام بالجنس الآخر وحبه له.

5.4 – الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، وتتمثل في:

- التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك.
- الخبرات الجديدة والتنوع.
- إشباع الذات عن طريق العمل.
- النجاح والتقدم الدراسي.
- المعلومات ونمو القدرات.

6.4 – الحاجة إلى تحقيق، تأكيد وتحسين الذات، وتتضمن الحاجة إلى:

- النمو.
- أن يصبح سوياً وعادياً.
- العمل لبلوغ الهدف.
- معارضة الآخرين.
- معرفة الذات.
- توجيه الذات.

5 – نظريات المراهقة:

تسلم جميع مدارس علم النفس بأهمية التأثير القوي الفعّال الذي تمارسه العلاقات الإنسانية في تشكيل شخصية الفرد. وتعد ديناميات هذه العملية موضع اهتمام لدى

العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وأصحاب نظريات الشخصية ممن تتصل كتاباتهم على هذا النحو أو ذاك بقضية المراهقة أو متطلباتها التربوية والإرشادية أو العلاجية أو بالجانبين معاً. خاصة وقد غدا من المسلم به لدى معظم الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إن فهم المراهقة يعد جزأ في عملية فهم أكثر اتساعاً - ونعني بها فهم شخصية الفرد أو ماهية البيئة الاجتماعية الثقافية التي ينتمي إليها ويعيش فيها أو هما معاً، وبالتالي فقد ظهرت عدة نظريات حاولت تفسير ظاهرة المراهقة نذكرها فيما يلي:

1.5 – النظريات البيولوجية:

وتركز هذه النظريات على التغيرات البيولوجية التي تتصل بالنضج ومن أهم هذه النظريات:

1.1.5 – نظرية هول (G. S. Hall):

وتتعلق بأصل الحياة، وقد وضعت قواعد هذه النظرية بناءاً على الدراسة العلمية للمراهق وما تبعها من أعمال رائدة قام بها "هول" بعد أن نشر كتابه عن المراهقة عام 1904. ورغم أن عدداً من الافتراضات التي استند إليها قد ثبت خطئها بالفعل، إلا أن تفكير هول ضلَّ له تأثيراً فعّالاً في هذا المجال لسنوات عديدة.

ومفهوم "هول" عن التتابع التطوري يتفرع عن نظرية داروين لأصل الأنواع 1859. أي أن التاريخ الاختياري للأنواع يصبح جزءاً من التكوين الوراثي للتركيب العضوي للفرد ولذلك فهو ينتقل من جيل إلى جيل التالي وعلى ذلك فأن التركيب العضوي للفرد يعكس نمو الأنواع (هدى محمد قناوي، 1992، 15).

ويصور هول فترة المراهقة على أنها انتقال بين الطفولة والرشد تتناظر أو تتماثل مع فترة الاضطراب التي مرَّ بها الإنسان قبل أن يعمل على أن يرتقي بنفسه من

حياة الهمجية إلى صور وأشكال المجتمعات الأكثر تحضراً. وكان من المعتقد لدى هول أن التناوبات أو التعاقبات المميزة للمزاج والسلوك التي يعيشها الفرد في فترة المراهقة إنما هي تعكس إعادة أو تكرار للطور الأكثر بدائية وتلك الأكثر تقدماً التي مرَّ بها الجنس البشري في نموه وتطوره كنوع. ويعزى إلى هول استخدام مصطلح العواطف والتوتر والذي استخدمه تلخيصا لما تتميز به فترة المراهقة من تعارض وتصارع بين الأنانية والمثالية، وبين القسوة والرقة، والعصيان والحب (إبراهيم قشقوش، 1989، 34).

2.1.5 – نظرية التحليل النفسي (فرويد):

تحتل الغريزة (Instinct) مركزاً أساسياً في نظرية فرويد، حيث تتخذ هذه النظرية من مفهوم الغريزة محوراً لكل ما تذهب إليه أو تنادي به بخصوص الطبيعة الإنسانية أو السلوك الإنساني. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لا تتطابق مع نظرية التلخيص والاستعادة التي نادى بها ستانلي هول من قبل، فهي تسلم أن الفرد يعيش ويجتاز كثيراً من ضروب الخبرات المبكرة للجنس البشري في سياق نموه النفسي الجنسي. واختط فرويد تصوراً ثلاثياً لأبعاد الشخصية النسانية، تحدث فيه عن (ألهو Id) و (الأنا Ego) و(الأنا الأعلى Super Ego). وطبقاً للتصور الفرويدي لسيكولوجية المراهقة فان وظيفة الأنا في هذا الصدد يطرأ عليها نوع من التشويش والاضطراب نتيجة الانخراط في طور البلوغ وقد يحدث هذا التشويش والاضطراب بصورة غير عادية بحيث يصعب تجاوز آثارهما فيما بعد. وتبدو (ألهو Id) في هذا الوقت محكومة أو موجهة بتأثير الدوافع والحوافز الجنسية حيث يتسع نطاق هذه الدوافع إلى الرغبة في التناسل والتكاثر (إبراهيم قشقوش، 1989، 38).

أما الأنا الأعلى فتهتز دعائم وظيفته في هذه المرحلة الحرجة نتيجة التغيرات التي تطرأ على علاقة المراهق بوالديه أي إحساسه بتعذر إمكانية بلوغ مرتبة الاستقلال الحقيقي أو الكامل في علاقته بوالديه (هدى محمد قناوي، 1992، 16).

2.5 – النظريات الثقافية:

وتركز هذه النظريات على العوامل الوراثية والثقافية على أنها ذات أهمية أساسية في تحديد النمو الجسمي، أما من الناحية الوراثية التكوينية فهي ليست إلاّ عاملاً ثانوياً تتحكم فيه العوامل الثقافية والبيئة.

1.2.5 – نظرية روث بندكت:

تعتقد بندكت 1954 انه كان يوجد في الغرب بصفة خاصة ثلاثة أنماط من الفجوات في عملية النضج وترتبط هذه الفجوات بالتعاوض أو التناقض الذي يوجد ما بين :

- أدوار المسؤولية واللامسؤولية.
- أدوار السيطرة والتبعية.
- مختلف درجات الضبط والتقييد من ممارسة الدور الجنسي.

وبالمثل فان التغيرات المطلوبة للمراهق في مجتمعات اليوم تتضمن محو تعلم اتجاهات اللعب عندما ينخرط في عالم العمل. واتجاهات الخضوع عندما يضطلع بوظيفة ذات سلطة. وتعلم متطلبات بدء الانخراط في حياة الزواج وتكوين الأسرة (إبراهيم قشقوش، 1989، 69).

2.2.5– نظرية مارجريت ميد:

منذ عام 1925 ومع ظهور "مارجريت ميد" اتضح أن السلوك الذي كان يغذي وينسب إلى المراهقين في وقت ما باعتباره يمثل جزءاً من تكوينهم وميراثهم البيولوجي لا يتخذ بصفة العمومية والشمول بأي حال من الأحوال، حيث اصبح من المسلم به أن كل ما يصادفه المراهقون ويعايشونه من توتر وصراع ومشكلات لا يمكن تفسيره بمعزل عن الضوابط والمعايير الثقافية التي يخضع لها المراهق في مجتمعه. وفي

الحقيقة لا يستطيع أحد أن ينكر أن الضغوط التي تنشأ عن التغيرات التي تحدث في بنية المجتمع وتركيبه ونظم مؤسساته وقيمة عاداته وتقاليده تؤثر إلى حد كبير في طريقة تعامل أفراد ذلك المجتمع، وبالتالي في تكوينهم (هدى محمد قناوي، 1992، 23).

وترى مارجريت ميد أن ما يصادفه المراهق أو يعيشه من مشكلات إنما هو راجع أساساً إلى العوامل الاجتماعية وخاصة ما يتصل منها بما يواجهه الإنسان اليوم من سبل وطرق ذات مدىً واسع للاختيار خلال مواقف الحياة اليومية (إبراهيم قشقوش، 1989، 71).

3.5- النظريات البيوثقافية:

يفضل معظم علماء النفس الذين يدرسون المراهقة النظريات التي تفسر النمو على ضوء التفاعل بين التأثيرات البيولوجية ومضمون التنشئة الاجتماعية -الثقافية وأصحاب هذا الاتجاه على الرغم من عدم اختلافهم حول مضمون التنشئة الاجتماعية أو الهدف منها بصفة عامة، حيث تقوم هذه العملية بتحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، يأخذ من خلال هذه العمليات مجموعة من المعايير السلوكية والأدوار الاجتماعية، بحيث يتكون لديه ما يعرف بالإطار القيمي الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه شخصياً من سلوك ويسند إليه أيضاً في تقييم ما يصدر عن الآخرين من الأنشطة وتصرفات مختلفة. إلا أننا نجد أن وسائل عملية التنشئة وأساليبها تبدو موضع تباين واختلاف من مجتمع إلى آخر، بل وفي المجتمع الواحد أيضاً.

1.3.5 – نظرية أوزيل:

ذكرت أوزيل ناحيتين من التغيير في مرحلة المراهقة:

– أنه يوجد تغير بيولوجي، وخاصة الدافع الجنسي الجديد الذي يتميز في هذه المرحلة بالنمو المفاجئ بين ما قبل وما بعد البلوغ، وهي ترى أن الدافع الجنسي والاتجاهات

المتصلة به والسلوك الجنسي أيضاً كلها تظهر في هذه المرحلة من النمو.

- تحقيق استقلال المراهق عن الراشدين حيث يعمل المراهق جاهداً من اجل تحقيق هذا الاستقلال (هدى محمد قناوي، 1992، 32).

2.3.5- نظرية أريكسون:

يرى أريكسون أن حب المراهقين في جانب كبير منه يعتبر في حقيقته محاولة من جانب الفرد كي يصل إلى تحديد واضح لهويته، وذلك عن طريق إسقاط صورة أناه المشتتة، على شخص آخر، ثم رؤية هذه الصورة تنعكس أو ترتد إليه. وبالتالي تتضح لديه ملامح هذه الصورة، وقد حاول أريكسون أن يجمع بين نظرية التحليل النفسي والنظرية الثقافية، مع انه يعطي أفضلية للمحددات الثقافية اكثر مما تعطيه نظرية فرويد (إبراهيم قشقوش، 1989، 102).

ثانيا: مميزات النمو في مرحلة المراهقة :

يشهد الفرد خلال فترة المراهقة تغيرات نمائية لا تقتصر على وقائعها ومظاهرها على الجانب الجسمي فقط بل تمتد هذه التغيرات ويتسع نطاقها بحيث تتناول الجوانب النفسية والاجتماعية أيضاً.

فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ولا بصورة عشوائية بل يتطور بانتظام خطوة فخطوة ويسفر في تطوره هذا عن صفات عامة تحدد فيما يلي :

– النمو التكويني:

ونعني به نمو الفرد في الحجم و الشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه، فالفرد ينمو ككل مظهره الخارجي العام وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.

– النمو الوظيفي:

ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته (فؤاد الباهي السيد، 1979، 23).

وتعدد مظاهر النمو في مرحلة المراهقة يدفعنا إلى معالجة كل مظهر من هذه المظاهر بالتفصيل نظراً لما لها من أهمية في تكوين شخصية المراهق.

1– النمو الجسمي:

تعد التغيرات التي تطرأ على الجسم خلال فترة المراهقة مؤشراً لبدئها إذ يكون المراهق قبل بدء تلك التغيرات طفلاً كبيراً وينقلب معها رجلاً أو امرأة بمقدوره إنجلب الأولاد وعلامات التغيير هذه تفرض على المراهق التكيف مع ما يحدث لإعضاء جسمه ويستجيب للنتائج التي تتركها تلك التغيرات (ميخائيل إبراهيم اسعد، 1991، 241).

وتبدو مظاهر النمو الغددي الوظيفي وفي نمو الأعضاء الداخلية ووظائف

مختلفة، وفي نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية وفي أثر هذه النواحي على النمو الطولي والوزني (جان بلير وستيوارت جونز، 1970، ص110).

وتبدأ معظم زيادة الطول في الساقين أولاً ثم بعد ذلك في الجذع وتحدث هذه الزيادة أولاً في اليدين والرأس والأقدام، أما آخر جزء تكتمل فيه هذه الزيادة فهي الأكتاف (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 38)، ولذلك تنمو الأجزاء العليا للجسم قبل الأجزاء السفلى، فتزداد المساحة السطحية لجبهة المراهق في أبعادها الطولية والعرضية وينحصر لمدة الشعر إلى الوراء ويغلظ الأنف وتتسع. ويتسع الفم وتتصلب الأسنان وتغلظ (جان بلير وستيوارت جونز، 1970، 110)، وينمو الفك العلوي قبل الفك السفلي ليزداد بذلك تشوه معالم الوجه وتنمو الأعضاء هكذا حتى تصل إلى نسبة صحيحة أي إلى اكتمال النضج.

- النمو الجنسي:

يتلخص ما يحدث في نمو جنسي في مرحلة المراهقة في نضج الغدد التناسلية، أي أن تصبح قادراً على أداء وظيفتها في التناسل وإفراز الهرمونات الخاصة بها، وما يتبع ذلك من أعراض جسمية أخرى. مع اختلاف ذلك بحسب الجنس أي عند الذكور والإناث وكذلك من فرد إلى آخر (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 39).

- رعاية النمو الجسمي:

يجب على المراهق أن يلم بالعادات الصحية وان يمارسها. فعليه الاهتمام بالراحة والطعام حتى لا يعوق نموه، حيث تبرز أهمية كل منهما بالنسبة لما تتميز به هذه الفترة من سرعة النمو، وبالتالي فالصحة تعد أمراً هاما في هذه الفترة بالذات نظراً لتداخل المشكلات التي يواجهها المراهق ويعايشها من جهة وما يمكن أن يترتب على

هذه المشكلات من عواقب وآثار يمتد تأثيرها إلى حياة الراشد فيما بعد من جهة أخرى. وبالتالي على المراهق الابتعاد عن كل المظاهر والعادات السيئة وغير الصحية كالتدخين وغيرها من المضار (إبراهيم قشقوش، 1989، 140).

2- النمو العقلي المعرفي:

تتطور الحياة العقلية المعرفية للمراهق وتتجه نحو التباين والتميز بحيث يعد الفرد للتكيف الصحيح في بيئته المتغيرة والمعقدة. وهكذا تبدو أهمية المواهب أو القدرات الطاغية التي تؤكد الفروق العقلية الواسعة والعريضة بين الأفراد المختلفين، وهكذا تكتسب حياة الفرد أنواعاً عدة تساير في جوهرها تباين المستويات الواحدة في المجتمعات المختلفة وتفاوت المستويات العديدة في المجتمع الواحد وتساير حياة الفرد الحياة الإنسانية نفسها في تنظيمها، وفي تباينها وتفاوتها واختلافها وتنوع ميدانها.

تختلف العملية العقلية عن القدرة في أن الأولى تتصل بما يحدث للعقل وهو يستجيب للمثيرات المختلفة، أي أن القدرة تشمل العملية العقلية نوع مثيرها والأشكال المختلفة لاستجابتها ثم تؤكد الناحية المهمة من هذه الأقسام ولذلك قد تؤكد القدرة الناحية العقلية البحتة كالقدرة الاستقرائية، وقد تؤكد المثير ومادته كالقدرة العددية، وقد تؤكد شكل الاستجابة كالقدرة التي تدل على السرعة أو تدل على الصبر ومدى احتمال الفرد للأعمال العقلية الطويلة (محمد حسن علاوي، 1978، 147).

- رعاية النمو العقلي المعرفي:

تهدف التربية الصحيحة في البيت والمدرسة إلى رعاية جميع مظاهر النمو بحيث تمهد السبيل إلى تنشئة المراهق تنشئة سوية تستقيم ومميزات هذه المرحلة، والأهداف القريبة والبعيدة للمجتمع الذي يحيا فيه.

3- النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانباً أساسياً في عملية النمو الشاملة، وتعتبر دراسته هامة وضرورية، ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد وتوجيه المسار النهائي لشخصيته ككل والغوص إلى أعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والأفكار وتحققه من ضروب الفعل وأنماط السلوك. يعد شعور المراهق نحو نفسه من جهة ونحو الآخرين من جهة ثانية من ابرز ملامح حياته الانفعالية ويتمثل بالحب والحقد والأمل والخيبة والغضب والخوف والفخر والإحساس بالعار (ميخائيل إبراهيم اسعد، 1991، 302).

حيث ترتبط الانفعالات ارتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي المحيط بالفرد، عبر مثيراتها واستجاباتها، وبالمعالم العضوية الداخلية عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفيزيولوجية والكيميائية، يخضع ارتباطها الخارجي خضوعاً مباشراً لنمو الفرد. فتتغير المثيرات تبعاً لتغير العمر الزمني، وتتغير الاستجابات تبعاً لتطور مراحل النمو، وتبقى مظاهرها الداخلية اقرب إلى الثبات والاستقرار منها إلى التطور والتغير، كما تدل على ذلك دراسات "L. Col" حيث تتأثر انفعالات المراهقة في مثيراتها واستجاباتها بعوامل عدة تصبغها بصبغة جديدة تختلف إلى حد كبير عن طابع طفولتها، وتتلخص هذه العوامل في التغيرات الجسمية الداخلية والخارجية والعمليات والقدرات العقلية المذكورة، سابقاً بالإضافة إلى ما يلي:

- التآلف الجنسي.

- العلاقات العائلية: يثور المراهق على بيئته المنزلية أو يكبت هذه الثورة في أعماق نفسه، ليعاني بذلك ألواناً مختلفة من الصراعات النفسية التي تقف به إلى حافة الهاوية، والعلاقات العائلية السوية تساعده على اكتمال نضجه الانفعالي وتسير قدماً نحو مستويات الاتزان الوجداني وتهيئ له جواً نفسياً صالحاً لنموه.

– معايير الجماعة: يخشى المراهق أن يشذ بسلوكه الجديد عن إطار الجماعة التي يتفاعل معها أو يخرج عن معاييرها وقيمها وتؤثر هذه الخشية في انفعالاته فتنحو به أحياناً نحو الشك في أفعاله وأفعال الآخرين.

وهكذا تتأثر استجابة المراهق الانفعالية بمستويات المعايير والقيم التي تفرضها الجماعة والثقافة القائمة على أفرادها المختلفين.

– الشعور الديني: تتأثر مثيرات المراهق الانفعالية بعلاقته بالدين عبر والديه المباشرة بفلسفة الحياة ذاتها وأهدافها وماضيها وحاضرها ومستقبلها وتتأثر استجابته أيضاً بهذه العلاقات فيخفي بعضها ويسر نجواه، ويجهل بالبعض الآخر في حذر وحرص فالشعور الديني في المراهقة عامل قوي في تغيير مثيرات واستجابات المراهق الانفعالية (إبراهيم قشقوش، 1989، 221).

– رعاية النمو الانفعالي:

الرعاية الصحية للنمو الانفعالي تقوم على معرفة الآثار الحسنة والسيئة للطاقة الانفعالية، حتى تستطيع توجيه غاياته الموجودة التي تحقق سعادة الفرد والجماعة وان تقيم دعائمها على أسسها النفسية الصحيحة.

– الآثار الحسنة للانفعالات:

تتلخص أهمية الانفعالات في أنها منبع خصب للأعمال البنائية والإنشائية لأنها تدفع الفرد نحو العمل والطموح حيث تأثر تأثيراً حسناً على مستوى نشاط الفرد الذي يؤهله للقيام بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومداها، وقد تجاوز حدود التعب اليومي فلا يكاد يحس به.

– الآثار السيئة للانفعالات:

تأثر الانفعالات الحادة القوية على صحة الفرد وعلى نشاطه العقلي وعلى اتجاهاته النفسية وعاداته المختلفة تأثيراً حسناً على مستوى نشاط الفرد الذي تؤهله للقيام

بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومداها، وقد تجاوز حدود التعب اليومي فلا يكاد يحس به.

4 – النمو الاجتماعي:

الحياة الاجتماعية في المراهقة أكثر اتساعاً وشمولاً وذلك كونها هي الدعامة الأساسية للحياة الإنسانية في رشدها واكتمالها. وفي مظاهرها الأساسية تمرد على سلطان الأسرة وتأكيداً للحرية الشخصية، وخضوع لجماعة الأقران، ثم تآلف سوي مع المجتمع القائم، وهي لهذا تتأثر تطورها بمدى تحررها من قيود الأسرة وبمدى خضوعها للجماعة واستقلالها عنها. وبمدى تفاعلها مع الجو المدرسي القائم، ثم تنتهي من ذلك كله إلى الانتصار القوي الصحيح لعالم القيم والمعايير والمثل العليا (مصطفى مهني، 1974، 91).

ويتميز السلوك الاجتماعي للمراهق بخصائص في مجالات مختلفة مع الأسرة، ومع الرفاق، وفي مجال تحديد المركز أو البحث عن المهنة حيث تقوم عملية الصراع بين المراهق والأسرة على وجه الخصوص أو بينه وبين السلطة على وجه العموم. فقد أظهرت البحوث أن هناك عوامل نفسية واجتماعية واضحة تحدد شكل ودرجة هذا الصراع. وكذلك المراحل التي يمر بها، هذه العوامل تتلخص في الاستقلالية والاختلاف بين البنات والذكور نظراً للظروف الثقافية واتجاهات الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 109).

– رعاية النمو الاجتماعي:

تهدف الرعاية الصحية للنمو الاجتماعي للمراهق إلى السير به نحو النضج المتكامل القوي. فيتدرب الفرد على حبه وعطفه وتآلفه مع الآخرين وتقديره لهم، والدعامة الصحيحة لهذا النمو تنحو به نحو مستويات الشخصية المتكاملة السوية.



ثالثاً: مشاكل المراهقة:

إن مشكلات المراهقة هي نتاج طبيعي لديناميكية المرحلة والوضع الاجتماعي للمراهق والمناخ النفسي للأسر، ولإطار الخلقي والديني للمجتمع وعناصر الاحتكاك بين هذه الأطراف متوفرة بطبيعة الحال ومتاحة بالضرورة (محمد البستاني، 1989، 80)، حيث أن مرحلة النمو للمراهق في كل من النواحي الجسمية والفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكذلك النمو في الشخصية. تعترضه خلالها مشكلات لا قبل له بها وبحلولها دون مساعدة (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 191).

1 – المشاكل النفسية:

من المعروف أن هذه المشاكل قد تأثر في نفسية المراهق انطلاقاً من العوامل النفسية ذاتها التي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر وثورته لتحقيق هذا التحرر بشتى الطرق والأساليب فهو لا يخضع لقيود البيئة وتعاليمها وأحكام المجتمع وقيمه الخلقية والاجتماعية بل أصبح يمحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله وعندما يشعر المراهق بأن البيئة تتصارع معه، ولا تقدر موقفه وتحس بإحساسه الجديد يسعى دون قصد لأن يؤكد بنفسه ثورته وتمرده وعناده، فإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه، ولا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع فيه حاجاته الأساسية فهو يجب أن يحس بذاته وأن يكون شيئاً يذكر يعترف به الكل وبقدرته وقيمته (د/فيصل محمد خير الزراد، 1997، 88).

2 – المشاكل الانفعالية:

إن التعامل الانفعالي في حياة المراهق يبدو واضحاً في عنف انفعالاته وحدتها واندفاعها، هذا الاندفاع الانفعالي ليس بأساس نفسي خالص بل يرجع ذلك إلى التغيرات الجسمية، وإحساس المراهق بنمو جسمه وشعور بأن جسمه لا يختلف عن أجسام

الرجال، وقد أصبح خشناً فيشعر المراهق بالفرحة والافتخار ويشعر في نفس الوقت بالحياء والخجل من هذا التغيير المفاجئ، كما يتجلى بوضوح خوف المراهقين من هذه المرحلة الجديدة التي ينتقل إليها، والتي تتطلب منه أن يكون رجلاً في سلوكه وتصرفاته (خليل مخائيل معوض، 1971، 76).

3 – المشاكل الصحية:

أفادت بعض الدراسات التي أجريت في الجانب الصحي للمراهق أن هذا الأخير أقل تعرضاً للأمراض مقارنة مع مرحلة الطفولة. إلا أن هناك متاعب صحية تصحب هذه الفترة حيث تكثر بعض الأمراض التناسلية. إضافة لحدوث بعض الاضطرابات الحسية حيث بينت هذه الدراسات حدوث متاعب العين بشكل متزايد في سنوات المراهقة. يترك ذلك آثاراً بارزة على نفسية المراهق، كما هو الحال بالنسبة لحب الشباب، والسمنة وما تتركه من استياء عند المراهق (إبراهيم قشقوش، 1989، 141).

4 – مشاكل الرغبات الجنسية:

من الطبيعي أن يشعر المراهق بالميل الشديد إلى الجنس الآخر، ولكن التقاليد في مجتمعه تقف حائلاً دون أن ينال ما يبتغي، فعندما يفصل المجتمع بين الجنسين فقد يعمل على إعاقة الدوافع الفطرية الموجودة عند المراهق اتجاه الجنس الآخر وإحباطها، وقد يتعرض للانحرافات بالإضافة إلى لجوء المراهقين إلى أساليب ملتوية، لا يقرها المجتمع كمعاكسة الجنس الآخر أو للتشهير بهم، أو الإغراء في بعض العادات والأساليب المنحرفة (خليل ميخائيل معوض، 1971، 77).

ولكن ما يحدث جنسياً في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين، ولكن دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي

يعيش فيها المراهق هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة. فقد دلت الأبحاث التي أجرتها مارغريت ميد M. Mead أنه في المجتمعات البدائية كان المجتمع يرحب بالنضج الجنسي وبمجرد ظهوره يقام حفل تقليدي ينتقل بعده الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة (عبد الرحمان عيسوي، 1955، 43).

5 – المشاكل الاجتماعية:

إن المشكلات التي قد يقع فيها المراهق يمكن إرجاعها إلى العلاقة بينه وبيننا نحن الكبار المحيطين به. هذه المشاكل تنشأ عنده من الاحتياجات السيكولوجية الأساسية، كالحصول على مركزه ومكانه في المجتمع وإحساسه بأنه فرد مرغوب فيه، وفيما يلي سنتناول كلاً من الأسرة والمدرسة والمجتمع كمصادر سلطة على المراهق:

– الأسرة:

لا يريد المراهق أن يعامل معاملة الصغار، لذلك نجد أنه يميل إلى نقد ومناقشة كل ما يعرض عليه من آراء وأفكار، ولم يعد يتقبل كل ما يقال له، بل يصبح له مواقف وآراء وأفكار يتعصب لها أحياناً لدرجة العناد. فشخصية المراهق تتأثر بالصراعات والنزاعات الموجودة بينه وبين أسرته وتكون نتيجة هذا الصراع إما بخضوع المراهق أو امتثاله أو تمرده أو عدم استسلامه.

– المدرسة:

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهق معظم أوقاته فالطالب يحاول أن يتمرد عليها أن يتمرد عليها بحكم طبيعة هذه المرحلة من العمر، بل ويرى أن سلطتها أشد من سلطة الأسرة، فلا يستطيع المراهق أن يفعل ما يريد في المدرسة فلهذا فهو يأخذ مظهراً سلبياً للتعبير عن ثورته كاصطناع الغرور أو الاستهانة بالدرس أو المدرسة أو المدرسين.

- المجتمع:

إن الإنسان بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة يميل إلى الحياة الاجتماعيـــة أو إلى العزلة. فالبعض منهم يمكنهم عقد صلات اجتماعيـــة بســـهولة للتمتـــع بمـــهارات اجتماعية تمكنهم من اكتساب صداقات أو البعض الآخر يميلون إلى العزلة والابتعاد عن اكتساب صداقات. لظروف نفسية اجتماعية أو اختلاف قدراتهم على اكتساب المـــهارات الاجتماعية، وكل ما يمكن قوله في هذا المجال أن الفرد لكي يحقق النجاح الاجتمـــاعي وينهض بعلاقاته الاجتماعية لا بد أن يكون محبوباً من الآخرين وأن يكون له أصدقـــاء. وأن يشعر بتقبل الآخرين له (خليل ميخائيل معوض، 1971، 76).



رابعاً: علاقة ممارسة النشاط البدني الرياضي بالمراهقة:

1- أهمية ممارسة النشاط البدني الرياضي عند المراهق:

تظهر أهمية النشاط البدني الرياضي من خلال حصة التربية البدنية والرياضية التي تعتبر كمادة مساعدة ومنشطة ومكيفة لشخصية المراهق ونفسيته، لكي تحقق له فرصة اكتساب الخبرات والمهارات الحركية التي تزيده رغبة وتفاعلاً في الحياة فتجعله يتوصل إلى الحصول على القيم التي يعجز المنزل على توفيرها له. وتقوم بصقل مواهبه وقدراته البدنية والعقلية بما يتماشى ومتطلبات هذا العصر. لهذا يجب على مناهج التربية البدنية أن تفسح المجال للطلاب من أجل إنماء وتطوير الطاقات البدنية والنفسية لهم داخل وخارج الثانوية لأنها تشغل الوقت الذي يحس فيه المراهق بالملل والضجر والقلق وعندما يتعب المراهق نفسه عضلياً يسلم للكسل والخمول ويضيع وقته فيما لا يحمد عقباه حتى يستعيد نشاطه الدراسي بع ذلك.

تعتبر التربية البدنية والرياضية عملية تنفيس وترويح لكلا الجنسين بحيث تهيء للمراهقين نوعاً من التداوي الفكري والبدني وتجعلهم يعبرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم عن طريق حركات رياضية متوازنة منسجمة ومتناسقة تخدم وتنمي أجهزتهم الوظيفية والعضوية والنفسية ككل (كمال السيد، 1997، 92).

2 – احتياجات المراهقين من الأنشطة البدنية والرياضية:

من الاحتياجات التي نراها هامة في مرحلة المراهقة، هي تلك الاحتياجات الطبيعية للفرد وذلك بوضع إطار يكون مرتبطاً بالجسم ومهاراته الحركية. ويمكن إشباعهم بالألعاب الفردية العنيفة والقوية وذلك للذكور الذين يختلفون من الناحية البدنية عن الإناث. حيث تظهر على أجسادهم القوة العضلية وقوة التحمل والصبر والمثابرة، وللأنثى أيضاً احتياجات أساسية حيث تحدد لها الأنشطة الرياضية التي تتفق مع أنماط جسمها كتمرينات الرشاقة والمرونة وبعض الألعاب.

خلاصة:

بعد التطرق في هذا الفصل إلى موضوع المراهقة وخصائص هــــذه المرحلــــة العمرية الحساسة، تبينت الأهمية البالغة لهذه المرحلة بدليــــل أن جــــل علمــــاء النفــــس وخاصة المختصون في علم النفس النمو قد تناولوا هذه المرحلة بالدراسة، أبـــــدوا آراء ونظريات تخص هذه المرحلة. حيث اتفق معظمهم إن لم نقل كلهم على أنها المرحلـــــة الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضوج وهي الجسر الذي يمر فيه الفـــــرد مــــن مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.

كما وجدنا أن لهذه المرحلة مميزات تخص الجانب الجسمي والعقلي والانفعـــــالي والاجتماعي، وكل هذه المميزات تنجر عنها مشاكل تختص بـــــها هـــــذه المرحلـــــة دون غيرها من المراحل العمرية الأخرى.

وقد أوضحنا علاقة المراهق بممارسة النشاط البدني الرياضي حيث يمثل هـــــذا الأخير أحد أهم المصادر التي تلبي حاجات المراهق بما يتوفر عليه النشاط البدني مـــــن مجالات عدة تخدم راحة هذا المراهق.

الجانب التطبيقي

الفصل الأول:

المنهجية المتبعة

المنهجية المتبعة:

1- المنهج العلمي المتبع:

في بحثنا هذا قمنا بدراسة ظاهرة من الظواهر التربوية، وهي ظاهرة الثواب والعقاب كإجراءات تحفيزية وعلاقتها بالأهداف التربوية لحصة التربية البدنية والرياضية. إن الأهمية البالغة التي تتسم بها هذه الظاهرة، جعلتنا نهتم بدراستها وذلك قصد تشخيصها وكشف جوانب هذه العلاقة وبالتالي إيجاد الحلول للمشاكل التي تصاحب هذه الظاهرة.

إن طبيعة هذه الدراسة تفرض علينا استخدام منهج ملائم لهذا النوع من البحوث، وبالتالي وجدنا أن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة، حيث أن المنهج الوصفي هو تصور دقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات بحيث يعطي صورة للواقع الحياتي ويضع مؤشرات ويبني تنبؤات مستقبلية (وجيه محجوب، 1988، 219).

والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كما هي في الوقت الحاضر، قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها (محمد عوض بسيوني، فيصل الشاطئ، 1992، 20). فالبحوث الوصفية إذن هي من أكثر طرق البحث استخداماً في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، فهي تمدنا بمعلومات وحقائق ذات قيمة عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وعن العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة (إخلاص عبد الحفيظ ومصطفى حسن باهي، 2000، 101).

وتعتبر في بعض الأحيان الطريقة الوحيدة التي يمكن استخدامها لدراسة الظواهر الاجتماعية ومظاهر السلوك الإنساني، وذلك لأنه ليس بالإمكان إخضاع كل

الظواهر الاجتماعية والنفسية للتجارب المعملية، ولذلك يتم دراستها في ظروفها الطبيعية لاكتشاف العوامل المتضمنة في الموقف وتحليلها.

وبما أن الظاهرة التي تدور حولها هذه الدراسة تقوم على أساس الكشف عن العلاقات بين الثواب والعقاب كأساليب بيداغوجية والأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة، فكانت الدراسات الارتباطية هي أفضل الطرق لكشف الارتباطات الموجودة بين عناصر هذه العلاقة، حيث تستخدم لتحديد إلى أي مدى تتفق التغيرات في عامل معين مع التغيرات في عامل آخر، وكذلك التعرف على حجم ونوع العلاقات القائمة بين المتغيرات، وقد ترتبط المتغيرات ببعضها البعض ارتباطاً تاماً أو ارتباطاً جزئياً، موجباً أو سالباً (إخلاص عبد الحفيظ ومصطفى حسن باهي، 2000، 97). فباستخدامنا للمنهج الوصفي الارتباطي أمكننا التعرف على حجم ونوع العلاقات القائمة بين متغيرات مشكلة البحث وتحديدها وكذلك جمع البيانات وإعدادها ووضع الأسس لتصنيفها، والوصول إلى تحليل النتائج وتفسيرها، وهذا بعد اختيارنا لمجتمع الدراسة وعينة البحث، وبعد ذلك كله الخروج بنتائج نهائية يمكن تعميمها.

2- مجتمع الدراسة:

إن مجتمع الدراسة يمثل الفئة الاجتماعية التي نريد إقامة الدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب لهذه الدراسة، وفي هذه الدراسة كان مجتمع البحث هو تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الجزائر.

1.2- عينة الدراسة:

إن الهدف من اختيار العينة هو الحصول على معلومات من المجتمع الأصلي للبحث، فليس من السهل أن يقوم الباحث بتطبيق بحثه على جميع أفراد المجتمع الأصلي فالعينة إذن هي انتقاء عدد من الأفراد لدراسة معينة تجعل منهم ممثلين لمجتمع الدراسة.

فالاختيار الجيد للعينة يجعل النتائج قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه، وبمقدار تمثيل العينة للمجتمع تكون نتائجها صادقة بالنسبة له (إخلاص عبد الحفيظ ومصطفى حسن باهي، 2000، 129).

لقد حاولنا، في دراستنا هذه، أن تكون العينة المختارة للدراسة تحقق التمثيل الجيد للمجتمع الأصلي وبالتالي تكون نتائجنا قابلة للتعميم عليه، وبذلك توخينا الدقة في انتقاء هذه العينة وفق الأسس العلمية الصحيحة والتي تسمح لنا بالوصول إلى هدفنا في الدراسة التطبيقية.

- اختيار الثانويات:

لقد قمنا باختيار الثانويات التي نريد أن نطبق فيها دراستنا التطبيقية والتي حددناها بأربع ثانويات عن طريق تطبيق الطريقة العشوائية وبالخصوص اخترنا نوع العينة العشوائية البسيطة حيث قمنا بكتابة أسماء كل الثانويات على بطاقات ثم وضعنا البطاقات في صندوق، وقمنا بعد خلط البطاقات بسحب أربع بطاقات عشوائياً حيث أسفرت هذه الطريقة على الحصول على أسماء الثانويات التالية:

- متقنة المرجة – براقي –
- متقنة بئر خادم – بئر خادم –
- ثانوية بئر توتة – بئر توتة –
- ثانوية زبيدة ولد قابلة – درارية –

إن هذه الطريقة تسمح بإعطاء الفرصة لجميع أفراد المجتمع الأصلي بشكل متساوٍ بأن يدخلوا ضمن أفراد العينة المختارة، أي أن لكل فرد في المجتمع الأصلي نفس الاحتمال في الاختيار.

بعد اختيار الثانويات قمنا وبنفس الطريقة باختيار 05 أقسام من كـــل ثانويـــة حيث كتبنا أسماء الأقسام الكاملة لكل ثانوية على بطاقات وبعد وضعها في صنـــدوق وبعد الخلط تحصلنا عشوائياً بعد السحب على خمسة أقســـام لكـــل ثانويـــة بنفـــس الطريقة، هذه الأقسام كلها تحظى بممارسة التربية البدنية والرياضة كشرط لدخولـــها عملية الاختيار، بعد ذلك قمنا باختيار التلاميذ من كل قسم.

– اختيار أفراد العينة (التلاميذ):

بعد اختيار الثانويات الأربع والأقسام والتي كان عددها عشرون قسماً قمنـــــا باختيار التلاميذ من كل قسم والذين حدد عددهم بـــ: 10 تلاميذ من كل قسم بواقع 05 ذكور و05 إناث، وتم هذا الاختيار للتلاميذ عن طريـــق اســـتخدام طريقـــة العينـــة العشوائية المنتظمة حيث رتبنا أسماء التلاميذ الذكور والإناث في قائمتين كل واحـــدة على حدى وهذا لكل قسم من الأقسام العشرين ثم قمنا باختيار التلاميذ الذين يحملون الأرقام الفردية الخمسة الأولى من كل قائمة (1، 3، 5، 7، 9) وبالتالي حصلنا علـــى خمسة ذكور وخمس بنات من كل قسم ومنه حصلنا في الأخير على 100 تلميذ مـــن الذكور و100 تلميذة من الإناث، وبالتالي كان عدد العينة النهائي 200 تلميذ بين ذكور وإناث يمثلون 04 ثانويات وعشرين قسم.

– خصائص العينة:

1. كل أفرادها يمارسون التربية البدنية والرياضة أي غير معفيون.
2. العينة تحوي تمثيلاً متساوياً للجنسين.
3. تمثل جميع المستويات الدراسية في الثانوية.

3 – الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بأجراء الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من صلاحية الأدوات ومدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ومعرفة الزمن المناسب والمتطلب لاجرائها.
- احتساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأدوات.
- الوقوف على نواحي القصور في المقاييس بهدف تعديلها قبل إجراء الدراسة الأساسية.
- التعرف على طبيعة التغذية الراجعة، بهدف الاستفادة منها في إعداد الصورة النهائية للأدوات، وتهيئة الظروف البيئية المدرسية عند إجراء الدراسة على الحالات الفردية والجماعية. وللوصول إلى ذلك قمنا بتوزيع الاستمارة على عشرين تلميذ تم اختيارهم لهذا الغرض وبعد جمع البيانات أعدنا التوزيع مرة أخرى وبنفس الاستمارة والتلاميذ، بعد مدة تقدر بـ (15يوم)، وبعد إخضاع النتائج إلى المعالجة الإحصائية الخاصة بإيجاد الثبات.

وقد اعتمدنا في إثبات صدق الاستبيان على معادلة كوبر (1974)، وعند عرض الاستبيان طلباً من الأساتذة المحكمين ، إشارة إلى العبارات المقبولة والمرفوضة من طرفهم، وعند القيام بحساب نسبة الاتفاق وجدناها تراوحت بين حدود المجال 79% إلى 85% وهو مؤشر مقبول لثبات الأداة.

4 – مجالات الدراسة:

– المجال المكاني:

ويمثل الدراسة التي قمنا بها بثانويات ولاية الجزائر وهذا نظراً لتواجد الباحث في هذه الولاية واستقراره بها أثناء القيام بهذه الدراسة.

– المجال الزماني:

امتدت هذه الدراسة مباشرة بعد انتهاء الباحث من إنهاء دراسته النظرية وذلك من شهر جوان 2001، حيث قمنا باختبار الإشكالية والفروض وذلك بعد إلمام الباحث

بخلفية نظرية حول الموضوع الذي شد اهتمامه، واستمرت هذه الدراسة إلى شهر ماي 2002 حيث كانت نصف هذه المدة قد خصصت لجمع المادة النظرية وإخراجها في قالبها النهائي الذي توج بالجانب النظري، ونصف المدة الأخيرة خصصناه لتطبيق أداة البحث وجمع البيانات وتحليلها، وبالتالي فقد امتدت هذه الدراسة قرابة العام الكامل.

5 – متغيرات البحث:

إن إشكالية وفرضيات كل دراسة يجب أن تصاغ في شكل متغيرات تؤثر إحداها في الأخرى وهذا ما نسميه بالمتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

– المتغيرات المستقلة:

إن المتغير المستقل هو السبب في علاقة السبب والنتيجة أي العامل المستعمل والذي نريد من خلاله قياس النواتج (.Delandshera G ، 1976، 20). إن المتغيرات المستقلة في دراستنا هذه هي الإجراءات التحفيزية المتمثلة في كل من **الثواب والعقاب**، إذن يوجد لدينا متغيرين مستقلين هما المتغير المستقل الأول وهو الثواب والمتغير الثاني وهو العقاب، ونسعى من هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين هذه المتغيرات المستقلة و**الأهداف السلوكية** لحصة التربية البدنية والرياضة.

– المتغيرات التابعة:

كما ذكرنا في عنصر المتغيرات المستقلة أننا نريد كشف العلاقة بين الثواب والعقاب كمتغيرات مستقلة والأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة، وبذلك تكون المتغيرات التابعة لدراستنا هذه هي **الأهداف السلوكية**، وهي كما قسمها المختصون تنقسم إلى عدة جوانب وركزنا في هذه الدراسة على الجوانب التالية:

– الجانب الحسي الحركي.

– الجانب الانفعالي.

- الجانب الاجتماعي.

هذا الاختيار كان على أساس أن هذه الجوانب هي الأكثر أهمية في حصة التربية البدنية والرياضة وبالتالي تكون الجوانب السابقة الذكر هي المتغيرات التابعة لبحثنا.

- المتغير الوسيط:

يوجد في هذه الدراسة متغير وسيط واحد وهو متغير الجنس، وهذا ما جاء في الفرضية السابعة حيث نسعى لمعرفة الفرق في تأثير الثواب والعقاب على الجوانب المكونة للأهداف السلوكية وذلك عند كل من الذكور والإناث.

6 – أدوات البحث:

إن أداة البحث هي الوسيلة أو الطريقة التي بواسطتها يتمكن الباحث من حل مشكلته، ولقد استخدمنا في بحثنا هذا الاستبيان كأداة لجمع البيانات، حيث يعتبر الوسيلة الأنسب للدراسة التي نحن بصدد القيام بها، وهذا نظراً لطبيعة المنهج المستخدم في الدراسة والذي يعتبر الاستبيان أحد أهم أدواته.

- تصميم وتطبيق الاستبيان:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات التي تطرقت إلى هذا الموضوع وما أسفرت عنه دراسته النظرية في الميدان، وكذا الاعتماد على تجربته الميدانية في ميدان تدريس مادة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية، وكذلك أخذاً بآراء الأساتذة المختصين في هذا الميدان وبعد تقسيم الأهداف السلوكية في ثلاثة مجالات هي:

- الجانب الحسي الحركي.
- الجانب الانفعالي.
- الجانب الاجتماعي.

قام الباحث بعد ذلك بتقسيم كل جانب إلى مؤشرات تميزه وكذلك يمكن قياسها، فكانت هذه المؤشرات كالآتي حسب كل جانب:

- الجانب الحسي الحركي:

- بذل الجهد
- إكتساب اللياقة البدنية.
- المهارة الحركية.
- الاهتمام بممارسة الأنشطة.
- تعلم قواعد الأنشطة الممارسة.
- الحصول على نتائج أفضل.

وهذه المؤشرات هي في مجملها من أهم أهداف المجال الحسي الحركي التي تسعى حصة التربية البدنية والرياضة لتحقيقها عند التلميذ في المرحلة الثانوية.

- الجانب الانفعالي:

- السعادة.
- الخوف.
- القلق.
- الخجل.
- الثقة بالنفس.
- الارتياح.

وهذه المؤشرات هي أهداف المجال الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

- الجانب الاجتماعي:

- العلاقات مع الزملاء والاندماج معهم.
- العلاقة مع الأستاذ.

- المكانة وتقدير الآخرين.
- التعاون مع الزملاء.

هذه المؤشرات هي أهداف المجال الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية. بعد تحديد كل هذه المؤشرات قمنا بتقسيم الثواب والعقاب إلى أشكالها المادية والمعنوية فكانت هذه الأشكال كالآتي:

- أشكال الثواب المادية:
  - العلامات الجيدة.
  - الاشتراك في الأنشطة المفضلة.
  - النقاط الإضافية.
  - توفير الوسائل الرياضية.

- أشكال الثواب المعنوية:
  - المدح.
  - التشجيع.
  - الاهتمام بالتلميذ.
  - علامات الرضى.
  - الابتسامة .
  - كلمات الشكر.

- أشكال العقاب المادية والبدنية:
  - العلامات المنخفضة.
  - العقوبات البدنية (حركات بدنية صعبة).
  - خصم النقاط.

- أشكال العقاب المعنوية:
  - التوبيخ.
  - اللوم والتأنيب.
  - عدم الاهتمام.
  - الطرد من الحصة.
  - عدم حضور الأستاذ.

بعدما قمنا بتحديد كل هذه المؤشرات التي تخص المتغيرات التابعة وكذلك أشكال المتغيرات المستقلة (الثواب والعقاب) المادية والمعنوية منها، قمنا بإعداد أسئلة جمع فيها الأشكال المادية للثواب والعقاب بمؤشرات الجانب الحسو الحركي، والأشكال المعنوية لهما بالجانب الانفعالي، أما الجانب الاجتماعي فكانت الأسئلة تخص تطبيق الثواب والعقاب أمام الزملاء والعقوبات الجماعية ومدى تأثيرها على هذا الجانب عند التلميذ المراهق.

بعد ذلك قمنا بعرض الاستبيان على مختصين لغويين لضبط صياغة الأسئلة لكي تكون في متناول التلاميذ وتؤدي وظيفتها بشكل جيد، وبعد ذلك عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة من قسم التربية البدنية والرياضة وقسم علم النفس وقسم علم الاجتماع، وبعد ذلك قمنا بحذف الأسئلة التي لم تكن تنل موافقة أغلب المحكمين لنتحصل في الأخير على استبيان يحوي 40 سؤالاً مقسمة إلى ستة محاور هي كالآتي:

1. علاقة الثواب بالجانب الحس الحركي (1–8).
2. علاقة الثواب بالجانب الانفعالي (9–15).
3. علاقة الثواب بالجانب الاجتماعي (16–19).
4. علاقة العقاب بالجانب الحس الحركي (20–23).
5. علاقة العقاب بالجانب الانفعالي (24–31).

6. علاقة العقاب بالجانب الاجتماعي (32–37).

بعد التأكد من ضبط الصياغة النهائية للاستبيان، قمنا بالتقرب من المؤسسات التعليمية المختارة سابقاً، حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على التلاميذ المقدر عددهم بـ: 200 تلميذاً، ولقد اشترطنا أن يملأ الاستبيان بحضورنا وهذا لضمان عودة كل الاستبيانات الموزعة وكذلك قصد التدخل عند كل عبارة لا يفهمها التلاميذ وذلك لتوضيحها.

– صدق الاستبيان:

يعد القياس صادقاً عندما يقيس ما يفترض أن يقيسه (ومزية الغريب، 1977، ص54)، أي أنه يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها، ولقد رأينا أن الصدق الظاهري هو أحسن طريقة للحصول على صدق هذا الاستبيان، حيث أن الاستبيان يبدو صادقاً في صورته الظاهرية لأن اسمه يتعلق بالوظيفة المراد قياسها (Anastasia, 1968, 488).

فالصدق الظاهري يشير إلى كيف يبدو الاستبيان مناسباً للغرض الذي وضع من أجله، ويتضح هذا النوع من الصدق بالفحص المبدئي لمحتويات الاستبيان ومعرفة ماذا يبدو أن يقيسه، ثم مطابقته بالوظيفة المراد قياسها، فإذا اقترب الاثنان كان الاستبيان صادقاً صدقاً ظاهرياً، وهو ما قمنا به مع الاستبيان الذي صممناه وذلك بمساعدة الأساتذة المحكمين الذين عرضت عليهم أسئلة الاستبيان.

– موضوعية الاستبيان:

يقصد بالموضوعية مدى وضوح التعليمات الخاصة بتطبيق الاستبيان كما تعني كذلك عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات على أسئلة الاستبيان، حيث تكون لأسئلة الاستبيان نفس المعنى عند مختلف أفراد العينة التي يطبق عليها، لذلك راعينا أن تكون لغة السؤال بسيطة وواضحة وغير قابلة للتأويل، وهذا من خلال

الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها والتي سمحت لنا بالتعرف على مدى صلاحية الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون وهذا طبعاً بعد إجراء التعديلات اللازمة على الاستبيان حتى يتحقق شرط الموضوعية.

7 – المنهج الإحصائي:

إن الهدف من المعالجة الإحصائية هو محاولة التوصل إلى مؤشرات كمية ودالة تساعدنا على تحليل وتفسير النتائج والحكم على دلالتها، وقد اعتمدنا على الوسائل الإحصائية التالية:

1 – النسبة المئوية:

$$\frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد الإجابات الكلي}}$$

2 – المتوسط الحسابي:

بعد جمع البيانات ووضعها في جداول التوزيع التكراري تكون جاهزة للمعالجة الإحصائية، وعند وجود مجموعة من القيم في التوزيع التكراري فإنها عموماً تنزع للتجمع عند قيمة مركزية أو ممثلة لها وتسمى هذه القيمة بمقياس النزعة المركزية، وأهم مقاييس النزعة المركزية هو الوسط الحسابي، ويحسب كما يلي:

$$\frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

حيث : م: المتوسط الحسابي

مج س: مجموع القيم

ن: عدد الأفراد

3 – التباين:

$$\frac{\text{مج س }(\text{س} - \text{م})^2}{\text{ن}}$$

حيث: :V: التباين.

مح (س – م)2 : مجموع القيم ناقص.

المتوسط الكل تربيع.

ن : عدد أفراد العينة.

4 – الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري أهم مقابيس التشتت وأكثرها استعمالاً في علم الإحصاء، وهو عبارة عن الجذر التربيعي للتباين، ويحسب كما يلي:

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مح }(\text{س} - \text{م})^2}{\text{ن}}} = \sqrt{V}$$

5 – مربع كا2:

أو ما يسمى بالأساليب الإحصائية اللاّمعلمية أو اللابارومترية وهذه الأساليب حرة الحركة ومتنوعة إذ أنها يمكن أن تعالج الدرجات والطبقات المرتبة، وعند معالجة الفاحص للمتغيرات التي نحصل عليها من الأدوات المتعددة للسلوك التأثيري، ومن أمثلتها،**الاستبيان**، **استطلاع الرأي**، وغيرها...

وتحسب كما يلي:

$$\text{كا}^2 = \text{مجموع } \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

6 – اختبار "ت" (t. Test):

يحتاج الباحث عند المقارنة بين مجموعتين أو أكثر إلى استخدام اختبارات معينة لمعرفة معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أو النسب المئوية، ويعد اختبار "ت" من أكثر اختبارات الدلالة شيوعاً في الأبحاث النفسية والتربوية والرياضية ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية وتعزى إلى متغيرات معينة، أم أنها تعزى إلى الصدفة وهي تحسب كما يلي:

$$ت = \frac{|م_1 - م_2|}{\sqrt{\frac{ع_1 + ع_2}{ن - 1}}}$$

حيث : **ت** اختبار "ت"

$م_1$: متوسط المجموعة الأولى

$م_2$: متوسط المجموعة الثانية

$م_1 - م_2$: فرق المتوسطين

$ع_1$: الانحراف المعياري للعينة الأولى

$ع_2$: الانحراف المعياري للعينة الثانية

ن – 1: العينة ناقص واحد.

الفصل الثاني:

عرض وتحليل نتائج الدراسة النهائية

جدول رقم (02)

الارتباط بين الثواب والجانب الحسي الحركي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
01	198	%99	02	%1	7	710.22	14.07	<	0.05
02	196	%98	04	%02					
03	183	%91.5	17	%8.5					
04	195	%97.5	05	%2.5					
05	178	%89	22	%11					
06	181	%90.5	19	%9.5					
07	149	%74.5	51	%25.5					
08	53	%26.5	147	%73.5					
المجموع	1333	%83.31	267	%16.69					

التكرار الكلي	النسبة
1600	%100

- عرض نتائج المحور الأول:

يتضح من خلال الجدول رقم (02) والممثل لنتائج الارتباط بين الثواب والجانب الحس الحركي أن النسب كانت في نعظمها لصالح الموافقين على وجود هذا الارتباط. حيث نلاحظ أن السؤال الأول كانت نسبة الموافقين على أن الحصول على علامات جيدة يدفعهم للعمل أكثر تقدر بـ 99% مقابل (1%) للذين لا يوافقون على ذلك. وكانت نسبة الموافقين على أن الاشتراك في النشاطات المفضلة يحسن من المهارات في السؤال الثاني تقدر بـ (98%) مقابل (02) للذين لا يوافقون. أما في السؤال الثالث والذي يوضح الارتباط بين الاشتراك في المقابلات واكتساب اللياقة البدنية فكانت نسبة الموافقين تقدر بـ (91.5%) مقابل (8.5%) للذين لا يوافقون. إن السؤال الرابع والمتضمن الارتباط بين الحصول على نقاط إضافية والاهتمام بممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية فكانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر (97.5%) مقابل (2.5%) للذين لا يوافقون. أما السؤال الخامس والذي يوضح الارتباط بين توفر الوسائل الرياضية كنوع من المكافآت وبين تعلم قواعد الأنشطة فكانت نسبة الموافقين تقدر بـ (89%) مقابل (11%) للذين لا يوافقون. أما السؤال السادس والذي يوضح الارتباط بين المكافآت وبذل الجهد فكانت نسبة الموافقين تقدر بـ (90.5%) مقابل (9.5%) للذين لا يوافقون. إن السؤال السابع يوضح الارتباط بين المكافآت والحصول على نتائج أفضل كانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (74.5%) مقابل (2.5%) للذين لا يوافقون. لقد جاء السؤال الثامن ليشمل كل الأسئلة السابقة ويوضح أهمية المكافآت لدى المستجوبين فكانت نسبة المجيبين بنعم تقدر بـ (26.5%) مقابل (73.5%). من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول (02) وجدنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية وهذا عند درجة حرية (7) ومستوى دلالة (0.05) هذا ما يثبت معنوية النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول. وكما تؤكده النسب الكلية حيث كانت النسبة الكلية للموافقين على وجود الارتباط بين الثواب والجانب الحسي تقدر بـ (83.3%) مقابل (16.69%) للذين لا يوافقون.

– تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

هناك ارتباط إيجابي بين الثواب والجانب الحسي الحركي في حصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية عن طريق حساب النسب المئوية وكا2 وجنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة حرية تساوي (7) ومستوى دلالة 0.05 هذا ما يؤكد وجود الارتباط بين أشكال الثواب المادية كما سبق تفصيلها سابقاً وبين أهداف الجانب الحسي الحركي. حيث يؤثر كل شكل من هذه الأشكال إيجاباً على تحقيق الهدف المقابل له في الجانب الحسي الحركي فالسؤال الأول الذي يوضح الارتباط الإيجابي بين العلامات الجيدة وبين بذل الجهد وهذا ما تؤكده النسب (99% المجيبين بنعم) مقابل (1% للمجيبين بلا) يشير إلى أن الحصول على علامات جيدة يدفع التلميذ إلى بذل المزيد من المجهودات في الحصص أو الاختبارات الموالية وذلك قصد المحافظة على تلك العلامات أو تحسينها. إذن فمعرفة نتائج المجهودات التي يبذلها التلميذ والتي تكون نتائج جيدة تؤثر إيجاباً على دافعية التلميذ نحو بذل الجهد وهو أحد أهداف الجانب الحسي الحركي، وهذا ما أكدته تجربة كل من "رودس وديبوتي" على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية. وكذلك "براون" ثم "بانلا سيجي ونايت" هذه التجارب التي كان فيها الحافز هو معرفة النتائج حيث وضعت مجموعات تجريبية كانت إحداها تحاط علماً بالنتائج الجيدة لعملها بينما الأخرى لا تحاط علماً بنتائج العمل الذي تقوم به، فكان التقدم في صالح المجموعة التي تتلقى أخبار تقدمها وبالتالي فإن إحاطة التلاميذ بنتائج المجهودات التي يقومون بها في حصة التربية البدنية والرياضة يدفعهم لمواصلة بذل الجهد خلال باقي الحصص. حيث أن الوصول بالتلميذ إلى بذل أكبر جهد خلال ممارسة الأنشطة يشكل أحد أهم أهداف الجانب الحس الحركي في حصة التربية البدنية والرياضة. وبالتالي يكون للعلامات الجيدة الثر الإيجابي الكبير في تحفيز التلاميذ لبذل المجهودات الكبر خلال الحصة.

أما السؤال الثاني الذي يوضح الارتباط الإيجابي بين الاشتراك في النشـاطات الرياضية المفضلة لدى التلميذ وبين تحسين مهاراته وهذا ما تؤكده النسـب حيـث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط هـي (98%) مقـابل (02%) للذيـن أجابوا بلا. حيث رأى هؤلاء التلاميذ تسمح بإبراز القدرات والمهارات بالنسبة لمـن يمتلكون قواعد وأساسيات هذه الأنشطة مما يسمح لهؤلاء من إظهارها أمام الزمـلاء والأقران فهذه الميزة تبرز بشدة في مرحلة المراهقة حيث يسعى التلميـذ المراهـق لتحسين هذه القدرات وصقلها بمساعدة المربي الذي يستغل هذا الميـل نحـو هـذه الأنشطة لتحقيق أفضل مستوى للتعلم من الناحية المهارية. هذا فيما يخص التلاميـذ الذين يمتلكون قواعد الأنشطة التي يفضلون ممارستها. أما إذا تعلق الأمـر بتلميـذ يحب نشاطاً معيناً لكنه لا يمتلك قواعد هذا النشاط أو مهارته مجرد إشراكه في هـذه الأنشطة التي يفضلها يشكل عنده استعداداً لتعلم تلك الأنشطة وبذلك يستغل المربـي هذا الاستعداد للوصول بالتلميذ إلى تكوين تلك القواعد والمهارات التـي تنقصـه. وبالتالي يلعب الاشتراك في الأنشطة الرياضية المفضلة، كأحد أشكال الثـواب دوراً في تحسين الجانب المهاري لدى التلميذ. والذي يمثل أحد أهداف المجـال الحسـي الحركي في حصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

إن السؤال الثالث الذي يوضح الارتباط الإيجابي بين الاشتراك في المقـابلات بدلاً من التدريبات وبين اكتساب اللياقة البدنية كانت نسبة المجيبين بنعـم (91.5%) ونسبة المجيبين بلا (8.5%) يشير إلى أن غالبية التلاميذ يميلون إلى الاشتراك فـي المقابلات أكثر من التدريبات التي ينظرون إليها على أنها تحـوي تمـارين جافـة وروتينية مما يؤدي بهم إلى الملل. حيث يفضلون حسب رأيهم المقابلات وما تحويـه من جو المنافسة التي يزداد تعلقهم بها في مرحلة المراهقة والتي تسمح لهم بـإبراز إمكاناتهم البدنية والمهارية كذلك وما تحويه المنافسة من تحـدي والشـعور بنشـوة الانتصار. فمن خلال اشتراك التلميذ في المقابلات التي تحـوي تغـيرات سـريعة لإيقاعات الجري والتنفس يكتسب بشكل غير مباشر العناصر المساعدة على تحسـين

لياقته البدنية كالمداومة والسرعة والقوة والمرونة. وبالتالي نتوصل إلى أنه هناك ارتباط إيجابي بين الاشتراك في المقابلات كأحد أشكال الثواب وبين تحسين اللياقة البدنية كإحدى أهداف المجال الحس الحركي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

إن السؤال الرابع يوضح الارتباط الإيجابي بين زيادة النقاط وبين الاهتمام بممارسة الأنشطة الرياضية حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (97.5%) ونسبة بلا (2.5%). هذا يعني أن عند مكافأة التلميذ بزيادة نقاط عندما يقوم بعمل جيد أو يبدي سلوكات حميدة ومرغوبة فإن ذلك يكون دافعاً قوياً لأن يستمر التلميذ في القيام بهذه السلوكات حيث يهتم أكثر بممارسة النشطة وما تحويه الحصة. حيث أن التلميذ يحاول من خلال هذا الاهتمام الحصول نقاط إضافية والذي يترجم هذا الاهتمام من خلال إبداءه لسلوكات مرغوبة لدى المربي. هذا ما يؤكده الارتباط الإيجابي بين زيادة النقاط كشكل من أشكال الثواب المادي وبين زيادة الاهتمام بممارسة النشطة كأحد أهداف المجال الحس الحركي لحصة التربية البدنية.

إن السؤال الخامس يوضح الارتباط الإيجابي بين توفر الوسائل الرياضية وبين تعلم النشطة الممارسة حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (89%) ونسبة المجيبين بلا (11%). مما يعني أن توفر الوسائل الرياضية يدفع التلاميذ إلى تعلم قواعد الأنشطة الممارسة ويشكل أسهل حيث تعمل هذه الوسائل كحافز حيث يستثير التلاميذ الذين يستمتعون بممارسة الأنشطة في وجود هذه الوسائل الجيدة والملائمة. مما يسمح بتعلم جيد لقواعد هذه الأنشطة الممارسة. وبالتالي يصل إلى أنه هناك ارتباط إيجابي بين توفر الوسائل كأحد أنشطة الثواب المادية وبين تعلم قواعد الأنشطة كأحد أهداف المجال الحسي الحركي في حصة التربية البدنية والرياضة.

إن السؤالين السادس والسابع يوضحان الارتباط الإيجابي بين المكافآت بأشكالها المتنوعة وبين بذل الجهد والحصول على نتائج أفضل حيث كانت النتائج المحصل عليها تؤكد وجود هذا الارتباط وهذا ما توضحه النسب الموجودة في الجدول رقم (02). مما يعني تأكيداً لما جاء في الإجابات السابقة على الأسئلة المطروحة.

وجاء السؤال الثامن ليوضح نظرة التلاميذ للمكافآت حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (26.5%) والذين يرون أن عدم وجود المكافآت يجعل المجهودات المبذولة لا معنى لها مما يعيني أن هؤلاء التلاميذ لا يهتمون سوى بالحصول على المكافآت التي تشكل عندهم الغاية. بينما كانت نسبة المجيبين بلا (73.5%) تعبر عن نسبة التلاميذ الذين لا يهتمون بالمكافآت بقدر ما يهتمون بممارسة الأنشطة في حد ذاتها مما يعيني أن هذه المكافآت تشكل عندهم وسيلة أكثر مما هي غاية. وبالتالي نتوصل إلى مفهوم الإثابة الداخلية وهو الرضى الذاتي دون الحاجة إلى المكافآت الخارجية هذا ما يوضح مدى الوعي والنضج الذي يتميز به التلميذ في مرحلة المراهقة على خلاف مرحلة الطفولة. حيث تصبح نظرته للأشياء أكثر عمقاً وتمحيصاً.

من خلال تفسيرنا لنتائج المحور الأول من الاستبيان والخاص بالفرضية الأولى نصل إلى أن هذه الفرضية توضح الارتباط الإيجابي بين الثواب وبين الجانب الحس الحركي قد تحققت وهذا ما تؤكده النسبة الكلية للموافقين على وجود هذا الارتباط والمقدرة بـ (83.31%) مقابل (16.69%) للذين لا يوافقون على وجود هذا الارتباط.

جدول رقم (03)

الارتباط بين الثواب والجانب الانفعالي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
09	193	%96.5	07	%3.5	6	588.9	12.59	<	0.05
10	182	%91	18	%9					
11	196	%98	04	%2					
12	131	%65.5	69	%34.5					
13	190	%95	10	%5					
14	187	%93.5	13	%6.5					
15	75	%37.5	125	%62.5					
المجموع	1154	%82.42	246	%17.58					

التكرار الكلي	النسبة
1400	%100

- عرض نتائج المحور الثاني:

يوضح الجدول رقم (03) الارتباط بين الثواب والجانب الانفعالي حيث كانت النتائج في غالبيتها لصالح وجود هذا الارتباط. حيث نجد أن السؤال التاسع والذي يوضح الارتباط بين المدح والشعور بالسعادة كانت نسبة الموافقين تقدر ب (96.50%) مقابل (3.5%) للذين لا يوافقون أما السؤال العاشر والذي يوضح الارتباط بين التشجيع والتغلب على الخوف فكانت نسبة الموافقين على هذا الارتبلط تقدر ب(91%) مقابل (9%) للذين لا يوافقون، أما السؤال الحادي عشر والذي يبين الارتباط بين اهتمام الأستاذ بالتلميذ وزوال الخجل عند هذا الأخير فكانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر ب(98%) مقابل (2%) للذين لا يوافقون. إن السؤال الثاني عشر الذي يوضح الارتباط بين إظهار علامات الرضى من الأستاذ وزيادة الثقة بالنفس لدى التلميذ فكانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر ب(65.5%) مقابل (34.5%) للذين لا يوافقون، والسؤال الثالث عشر الذي يوضح الارتباط بين الابتسامة كأحد أشكال الثواب وبين تخفيف القلق لدى التلميذ المراهق، كانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (95%) مقابل (5%) للذين لا يوافقون، والسؤال الرابع عشر جاء ليوضح الارتباط بين الشعور بالسعادة عند التلميذ بعد تلقيه لكلمات الشكر كشكل من أشكال المكافآت حيث كانت فيه نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (93.5%) مقابل (6.5%) للذين لا يوافقون. أما السؤال الخامس عشر فيوضح الارتباط بين المكافآت باختلاف أشكالها وبين حب التربية البدنية والرياضية والتوجه للممارسة الأنشطة حيث كانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (37.5%) مقابل (62.5%) للذين لا يوافقون. من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج التي جاء بها الجدول رقم (3) وجدنا أن كـ2 المحسوبة أكثر بكثير من كـا2 الجدولية عند درجة الحرية (6) ومستوى الدلالة (0.05) مما يثبت معنوية النتائج المتحصل عليها، وكما تؤكده كذلك النسبة الكلية للموافقين على وجود الارتباط بين الثواب وبين الجانب الانفعالي حيث قدرت بـ (82.42%) مقابل (17.58%) للذين لا يوافقون.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

هناك ارتباط إيجابي بين الثواب والجانب الانفعالي في حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية عن طريق حساب النسب المئوية وحساب كا2 وجدنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة الحرية تقدر بـ (6) ومستوى دلالة(0.05) حيث أكدت هذه النتائج وجود الارتباط الإيجابي بين أشكال الثواب المعنوية وبين الهدف الجانب الانفعالي حيث أثر كل شكل من أشكال المكافآت المعنوية المباشرة وغير المباشرة على تحقيق أهداف المجال الانفعالي.

فلقد وضح السؤال التاسع الارتباط الإيجابي بين المدح وبين الشعور بالسعادة فكانت نسبة المجيبين بنعم (96.5%) ونسبة المجيبين بلا (3.5%) إذن فتوجيه المدح من طرف المربي للتلميذ المراهق في حصة التربية البدنية يشعره بالسعادة ويترك عنده الأثر الطيب حيث يمتاز التلميذ المراهق باهتمامه بتقدير الآخرين لما يقوم به من أعمال وبالتالي فهو ينتظر المدح بشغف كنتيجة لسلوكاته المرغوبة ومنه يتضح لنا الارتباط الإيجابي للمدح كأحد أشكال للمكافآت المعنوية والشعور بالسعادة بأحد أهداف المجال الانفعالي لحصص التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية هذه السعادة التي يترجمها اعتراف مربي عن طريق المدح لما يبديه التلميذ من سلوكات مرغوبة. هذا الاعتراف هو أحد الاحتياجات السامية لدى المراهقين.

أما السؤال العاشر يوضح الارتباط الإيجابي بين التشجيع وبين التغلب على الخوف، حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (91%) ونسبة المجيبين بـ لا (9%) مما يؤكد أهمية التشجيع في إبعاد الخوف عن التلاميذ عندما يواجهون مواقف أو وضعيات صعبة أثناء ممارسة الأنشطة والتي تحوي بعض المواقف التعليمية التي تتطلب الشجاعة للقيام بها. هذه الشجاعة لا نجدها عند معظم التلاميذ التي تمثل

مشكلاً للمراهق خاصة وأن بعض الأنشطة تفرض التعامل مع وسائل صعبة كالجمباز الذي يحوي عدة أجهزة معقدة كالحصان الحلقي مثلاً والعمود الثابت، وبالتالي يكون لتشجيع المربي كأحد أشكال المكافآت المعنوية دور فعال في التخلص من الخوف لدى التلاميذ اللذين يعانون من هاجس الخوف الذي يمثل التخلص منه أحد أهداف المجال الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضية. إن السؤال الحادي عشر يوضح الارتباط الإيجابي بين اهتمام المربي بالتلميذ وبين زوال الخجل عنده حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (98%) مقابل المجيبين بلا (2%) ما يؤكد أن لاهتمام المربي بالتلميذ المراهق الذي يعاني من مشكل الخجل دور في تخلص هذا الأخير من هذا المشكل عندما يلاحظ التلميذ اهتمام المربي به يدفعه ذلك إلى تغيير فكرته عن نفسه ويزول عنه مركب النقص الذي يعانيه، فالخجل عند المراهق ينشأ من الفكرة الخاطئة التي تدور حول أن الآخرين ينظرون إليه نظرة ساخرة أو انه عنصر غير جذاب، فعندما يأتي الاهتمام من عند المربي الذي يمثل القدوة واهتمامه ليس كاهتمام الآخرين فالتأكيد سوف تتغير تلك النظرة الخاطئة للتلميذ عن نفسه وبالتدريج يزول عنه ذلك الخجل الذي يعاني منه وبالتالي ينضح لنا انه هناك ارتباط إيجابي بين اهتمام المربي كأحد أشكال المكافآت المعنوية وبين زوال الخجل كأحد أهداف المجال الانفعالي لحصة التربية البدنية.

يوضح السؤال الثاني عشر الارتباط الإيجابي بين علامات الرضى التي يظهرها المربي للتلميذ وبين ازدياد الثقة بالنفس لدى هذا الأخير حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (65.5%) ونسبة المجيبين بلا (34.5%) مما يدل على الأثر الذي تتركه علامات الرضى على جانب الثقة بالنفس لدى التلميذ المراهق، هذه الثقة التي تطوح كمشكل من المشاكل التي يعاني منه المراهقين في هذه المرحلة وتدخل ضمن احتياجات السامية التي ينشدها هؤلاء. إن علامات الرضى تتيح للتلميذ المراهق التأكد من صحة ما يقوم به من سلوكات وتصرفات الأمر الذي يعزز عنده الثقة في هذه التصرفات حيث يرى نتيجة هذه الأخيرة ممثلة في رضى المربي، هذا يزيد من

ثقته بنفسه مما يؤكد الارتباط الإيجابي بين علامات الرضى كأحد أشكال المكافآت المعنوية وبين زيادة الثقة بالنفس كأحد أهداف المجال الانفعالي لحصص التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

يوضح السؤال الثالث العاشر الارتباط الإيجابي بين ابتسامة المربي وبين تخفيف القلق عن التلميذ المراهق حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (95%) و لا بـ (5%) مما يدل على الدور الذي تلعبه الابتسامة كشكل من أشكال المكافآت المعنوية على تخفيف القلق والتوتر الذي ينتاب التلميذ أثناء ممارسته للأنشطة هذا القلق الذي تزداد حدته في مرحلة المراهقة نظراً لطبيعة النمو في هذه المرحلة حيث يؤكد معظم التلاميذ المستجوبين على انهم يشعرون بزوال القلق عندما يبتسم لهم المربي هذا ما يؤكد الارتباط الإيجابي بين الارتباط الإيجابي كأحد أشكال المكافآت المعنوية وبين تخفيف القلق كهدف من أهداف المجال الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضية.

يوضح السؤال الرابع عشر الارتباط الإيجابي بين كلمات الشكر وبين الشعور والسعادة حيث كانت نسبة المجيبين بنعم 93.5% ونسبة المجيبين بلا (6.5%) مما يدل على الأثر الإيجابي لعبارات الشكر والتقدير التي يوجهها المربي للتلميذ على نفسيته مما يجعله يشعر بالسعادة والارتياح. فالتلميذ المراهق يهتم كثيراً بالتقدير والعرفان على ما يقوم به من تصرفات وسلوكات. حيث تدخل في إطار الاحتياجات السامية التي يسعى المراهق إلى تحقيقها. وبالتالي فتوجيه عبارات الشكر يلبي هذه الاحتياجات مما يؤكد الارتباط الإيجابي بين كلمات الشكر كأحد الأشكال المعنوية للثواب وبين الشعور بالسعادة كأحد أهداف المجال الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضة. حيث أن التلميذ الذي لا يتلقى الشكر على ما يبديه من تصرفات وسلوكات مرغوبة يفقد قيمة ما يقوم به، مما يكون لديه فكرة خاطئة عن نفسه ويفقده الثقة بالنفس.

جدول رقم (04)

الارتباط بين الثواب والجانب الاجتماعي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
16	172	%86	28	%14	3	218.4	7.82	<	0.05
17	71	%35.5	129	%64.5					
18	180	%90	20	%10					
19	186	%93	14	%7					
المجموع	609	%76.12	191	23.88					

التكرار الكلي	النسبة
	%100

– عرض نتائج المحور الثالث:

يتضح من خلال الجدول رقم (04) والممثل لنتائج الارتباط بين الثواب والجانب الاجتماعي، أن النسب كانت لصالح الموافقين على وجود هذا الارتباط حيث نلاحظ أن السؤال السادس عشر كانت فيه نسبة الموافقين على أن هناك ارتباط بين المكافأة المقدمة أمام الزملاء وتحسن العلاقة معهم، تقدر بـ (86%) للذين لا يرون وجوداً لهذا الارتباط. أما السؤال السابع عشر والذي يشير إلى الارتباط بين المكافأة وحب الأستاذ واحترامه فكانت نسبة الموافقين على وجود الارتباط تقدر بـ (35.5%) مقابل (64.5%) للذين لا يوافقون. أما السؤال الثامن عشر والذي يوضح الارتباط بين المكافأة وبين اكتساب المكانة الجيدة للتلميذ بين زملائه فكانت نسبة الموافقين على وجود هذه العلاقة يقدر بـ (90%) في حين كانت نسبة الرافضين تقدر بـ (10%). والسؤال التاسع عشر جاء ليوضح الارتباط بين المكافآت والتعاون مع الزملاء، حيث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (93%) وجاءت نسبة الرافضين لوجود هذا الارتباط هي (07%).

ومن خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول (04%) وجدنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة الحرية (3) ومستوى دلالة (0.05) هذا ما سيؤكد معنوية النتائج المحصل عليها. وأيضاً النسبة الكلية للموافقين على وجود ارتباط بين الثواب والجانب الاجتماعي، حيث قدرت بـ (76.12%) مقابل (23.88%) للذين لا يوافقون.

– تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

هناك ارتباط إيجابي بين الثواب وبين الجانب الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لنتائج المحور الثالث عن طريق حساب النسب المئوية وحساب كا2 وجدنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة حرية تساوي (03) ومستوى دلالة (0.05) حيث أكدت هذه النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أشكال الثواب وبين أهداف المجال الاجتماعي.

إن السؤال السادس عشر يوضح الارتباط الإيجابي بين المكافآت وبين تحسين العلاقة بين التلاميذ، وهذا عندما تقدم هذه المكافآت للتلميذ المثاب أمام الزملاء. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (86%) ونسبة المجيبين بلا (14%). هذا ما يؤكد أثر المكافآت في تحسين علاقة التلاميذ فيما بينهم. فعندما يقوم المربي بمكافأة لتلميذ ما أمام زملائه بغض النظر عن شكل هذه المكافأة سواء كانت مادية أو معنوية. فإن ذلك يسمح لهذا التلميذ من اكتساب مكانة بين زملائه، حيث يسعى الباقون إلى الحصول على هذه المرتبة وهذا لا يأتي سوى باتباع نفس السلوكات التي أدت إلى حصول هذا التلميذ على هذه المرتبة. وبالتالي يزيد ذلك من احترام الآخرين وحبهم له هذا ما يزيد من توطيد العلاقة بينهم. هذا ما يؤكد الارتباط الإيجابي بين المكافأة وبين تحسين علاقة التلاميذ فيما بينهم التي تعتبر أحد أهداف المجال الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة. يوضح السؤال السابع عشر الارتباط بين المكافآت وحب الأستاذ واحترامه من طرف التلاميذ المثابين حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (35.5%) ونسبة المجيبين بلا (64.5%) هذا ما يدل على أن حب واحترام الأستاذ لا يحتاج إلى مكافآت بالنسبة إلى أكثرية التلاميذ المجيبين. هذا ما يعكس أن الاحترام يكون نتيجة عوامل أخرى كشخصية الأستاذ وما تحمله من سمات سواء كانت هذه السمات جسمية أو نفسية أو اجتماعية. جسمية أو نفسية أو اجتماعية. إضافة إلى

طبيعة التفكير والنمو في مرحلة المراهقة حيث يتأثر المراهق بشخصية المربي حيث أن علاقة الحب والاحترام بينهما تبني أساس التقدير والاحترام المتبادل لذلك فإن المربي هو من يعزز هذه العلاقة المبنية على الحب والاحترام عن طريق شخصيته السوية أكثر من إغراء التلاميذ المراهقين بالمكافآت المادية. وبالتالي نصل إلى أن المعاملة المبنية على أساس الاحترام من طرف المربي للتلميذ تصبح نفسها أحد أشكال المكافآت غير المباشرة والتي تدخل في إطار المكافآت المعنوية. مما يؤكد وجود ارتباط بين المكافآت وبين الاحترام والحب للأستاذ رغم أن الإجابات والنسب تشير إلى عكس ذلك في أكثرها.

يوضح السؤال الثامن عشر الارتباط الإيجابي بين المكافآت وبين اكتساب المكانة الجيدة بين الزملاء بالنسبة للتلميذ المثاب، حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (90%) ونسبة المجيبين بلا (10%). مما يؤكد أن التلميذ الذي يبدي سلوكات وتصرفات مرغوبة لدى المربي ويثاب بشكل صحيح وأمام زملائه ينتج عنه اهتمام من باقي المجموعة نحوه حيث يسعون للحذو حذوه. إن هذا الاهتمام يجعل التلميذ المثاب مركز جذب الأمر الذي يكسبه مكانة جيدة بين أقرانه مما يسهل عملية الاندماج في المجموعة وكذلك يعمل على تحسين العلاقات بين أفرادها. وبالتالي نصل إلى إثبات وجود ارتباط إيجابي بين المكافآت وبين اكتساب المكانة الجيدة بين القران كهدف من أهداف الجانب الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة.

والسؤال التاسع عشر يوضح الارتباط بين المكافآت وبين التعاون داخل الفريق. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (93%) ونسبة المجيبين بلا (07%) مما يدل على أن التعاون داخل المجموعة يزداد إذا كان التلاميذ ينتظرون من وراء النشاط الذي يقومون به أي نوع من المكافآت التي يمكن أن تكون إما مادية أو معنوية. ويلاحظ ذلك بشكل واضح خلال الألعاب الجماعية كالمقابلات مثلاً حيث يسعى كل فريق للفوز بالمقابلة مما يفرض عليه التعاون مع زملائه قصد الوصول إلى الهدف

وهو الفوز الذي يعتبر في حد ذاته أحد أشكال المكافآت. كذلك تزداد روح التعـــاون أكثر إذا خصصت مكافآت مادية كالميداليات والكؤوس للفريق الفائز. هذا ما يؤكـــد وجود ارتباط إيجابي بين المكافآت والتعاون مع الزملاء الذي يعتبر أحد أهم أهـداف الجانب الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة. من خلال تفسيرنا لنتائج المحور الثالث والخاص بالفرضية الجزئية الثالثة توصلنا إلى تأكيد صحة الفرضيـــة التـــي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين الثواب وبين الجانب الاجتمـــاعي فـــي الـــهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية وهذا ما تؤكده النســبة الكلية للموافقين على وجود هذا الارتباط والمقدرة بـــــ **76.12**% مقـــابل 23.88% للذين لا يرون وجود هذا الارتباط.

جدول رقم (05)

الارتباط بين العقاب والجانب الحس الحركي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
20	106	%53	94	%47	3	330.24	7.82	<	0.05
21	179	%89.5	21	%10.5					
22	177	%88.5	23	%11.5					
23	195	%97.5	05	%2.5					
المجموع	657	%82.12	143	%17.88					

التكرار الكلي	النسبة
800	%100

- عرض نتائج المحور الرابع:

من خلال الجدول رقم (5) والموضح لنتائج الارتباط بين العقاب والجانب الحسي الحركي ليتضح لنا أن النسب كلها كانت لصالح وجود هذا الارتباط، فالسؤال العشرون الذي يشير إلى وجود ارتباط بين الخوف من الحصول على...العلامات المنخفضة وبين بذل المجهودات، كانت نسبة الموافقون على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (53%) مقابل (47%) للذين لا يوافقون، والسؤال الواحد والعشرون يبين الارتباط بين العقوبات البدنية وبين الحرص على تنفيذ التمارين الرياضية بشكل جيد ومتقن فكانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (89.5%) مقابل (10.5%) للذين لا يوافقون، وجاء السؤال الثاني والعشرون ليوضح الارتباط بين الخوف من خصم النقاط وعدم التهاون في ممارسة الأنشطة فكانت نسبة الموافقون تقدر بـ (88.5%) مقابل (11.5%) للذين لا يوافقون، أما السؤال الثالث والعشرون فكان يبين الارتباط بين العقوبات بشكل عام وبين بذل المجهود والعمل أكثر فكانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (97.5%) مقابل (2.5%) للذين لا يوافقون.

إن المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول (5) بينت أن كـ2 المحسوبة أكبر من كـ2 الجدولية وهذا عند درجة الحرية (3) ومستوى دلالة (0.05) هذا ما يؤكد معنوية هذه النتائج، وكذلك نسبة الموافقين على وجود ارتباط بين العقاب والجانب الحسي الحركي التي كانت تقدر بـ (82.12%) مقابل (17.80%) للذين لا يوافقون.

– تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

هناك ارتباط بين العقاب وبين الجانب الحسي الحركي لحصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لنتائج المحور الرابع عن طريق حساب النسب المئوية وحساب كا2 وجدنا أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة حرية تساوي (3) ومستوى دلالة (0.05). حيث أكدت هذه النتائج وجود الارتباط بين أشكال العقاب وبين أهداف الجانب الحسي الحركي. فالسؤال العشرون يوضح الارتباط بين الخوف من الحصول على علامات منخفضة وبين بذل الجهد. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (53%) ونسبة المجيبين بلا (47%) حيث نلاحظ أن النسبتين متقاربتين هذه النسب التي تؤكد دوافع كل فئة، حيث الفئة الأكبر والتي تؤكد وجود الارتباط يتضح أن هدفها من الممارسة هو الحصول على نقاط. أما الفئة الثانية والتي تنفي وجود هذا الارتباط فلا تهمها النقاط بقدر ما تهمها الممارسة الأنشطة في حد ذاتها. وبالتالي تصبح العلامات المنخفضة كتعزيز سلبي لدى التلاميذ، هذا ما يدفعهم لبذل المجهودات لتفادي الحصول عليها. وهذا ما يؤكد وجود ارتباط إيجابي بين العلامات المنخفضة كأحد أشكال العقاب وبين بذل الجهد كأحد أهداف الجانب الحسي الحركي لحصة التربية البدنية والرياضة.

يوضح السؤال الواحد والعشرون الارتباط بين العقوبات البدنية وبين الحرص وإتقان التمارين الرياضية عند التلاميذ. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم 89.5% ونسبة المجيبين بلا 10.5%. مما يدل على أن العقوبات البدنية والمتمثلة في حركات بدنية صعبة أو تكرار حركة عدة مرات والتي تترك آلاماً لدى التلميذ. الأمر الذي يكوّن لدى التلميذ استجابة لهذه المعززات السلبية مما يدفعه إلى تحاشيها قدر المستطاع. وبما أن التلميذ يعلم أن هذه المعززات السلبية يكون نتيجة تهاونه في أداء ما يطلب من تمارين فإنه يحاول دائماً إلى أداء جيد خلال ممارسته لهذه



التمارين. مما يؤكد الارتباط الإيجابي بين العقوبات البدنية كأحد أشكال العقاب وبين إتقان التمارين الرياضية كهدف من أهداف الجانب الحسي الحركي لحصة التربية البدنية. والسؤال الثاني والعشرون يوضح الارتباط الإيجابي بين خصم النقاط وبين الانضباط وعدم التهاون فكانت نسبة المجيبين بنعم 88.5% ونسبة المجيبين بلا 11.5%. مما يدل على أن خصم النقاط يشكل معززاً سلبياً بالنسبة للتلميذ الذي يبدي استجابات يترجمها بسعيه إلى الانضباط وعدم التهاون خلال أدائه لما يطلب منه خلال الحصة من أنشطة.

يوضح السؤال الثالث والعشرون الارتباط بين العقوبات بمختلف أنواعها وبين بذل الجهد حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (97.5%) ونسبة المجيبين بلا (2.5%). إن بذل الجهد أي موقف من المواقف التعليمية في حصة التربية البدنية والرياضة يعتبر أساس النجاح في الوصول إلى تحقيق أهداف المجال الحسي الحركي، حيث لا يمكن أن نتوقع تقدماً لتلميذ ما في موقف تعليمي وهو لا يبذل أي جهد. الأمر الذي يستدعي من المربي اللجوء إلى استعمال العقوبات أو التهديد بها. لدفعه إلى بذل. هاته العقوبات التي تصبح معززات سلبية تفرض على التلميذ استجابات إيجابية في المجال الحسي الحركي وهذا ما يؤكد وجود الارتباط الإيجابي بين العقوبات وبين بذل الجهد كأحد القواعد الأساسية لأهداف المجال الحسي الحركي.

من خلال تفسير نتائج المحور الرابع والذي يخص الفرضية الجزئية الرابعة توصلنا إلى تأكيد صحة هذه الفرضية التي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين العقاب وبين الجانب الحسي الحركي في الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية وهذا ما تؤكده النسب الكلية للمحور الرابع حيث قدرت النسبة الكلية للموافقين على وجود هذا الارتباط بـ: 82.12. أما نسبة الذين لا يرون وجود هذا الارتباط فقدرت بـ: 17.88%.

إن هذه النسبة الأخيرة لفئة المستجوبين الذين أجابوا بلا على أسئلة المحور الرابع تترجم وجود عوامل أخرى تدفع التلميذ المراهق يرفض هذه العقوبات وعدم تقبلها. حيث يفسر التلاميذ رفضهم لهذه العقوبات كونها قاسية أو عدم القدرة على تحملها وذهب بعضهم إلى تفسير هذا الرفض إلى أن العقوبات في أغلب الأحيان غير مناسبة لما قاموا به من تقصير فيما يطلب منهم.

إننا من خلال هذا التفسيرات التي قدمها التلاميذ على إجاباتهم والنسبة المعبرة عنها. نستطيع القول أن تلك العوامل التي أدت بهم إلى اتخاذ هذا الموقف تكمن وراء الطبيعة التي تمتاز بها مرحلة المراهقة التي تتسم بالرفض لكل أنواع السلطة والأحكام والقوانين المحددة لحرية المراهق. إضافة إلى سوء العلاقة مع المربي حيث أن كل تصرف يبديه المربي نحو التلميذ في هذه الحالة يقابله هذا الأخير بالرفض حتى ولو كان هذا التصرف عادلاً. وعلى العكس من هذا فإن التلميذ الذي تكون علاقته بأستاذه طيبة فإنه يتقبل تصرفات هذا الأستاذ وحتى القاسية منها. إذاً يمكن إرجاع هذا الرفض إلى حالات قليلة لا تمثل الأغلبية. بينما يرجع تقبل الفئة الغالبة للعقوبات البدنية والمادية حسب رأيهم، إلى أنهم يفضلون هذه العقوبات، حتى ولو كانت قاسية على العقوبات المعنوية، وهنا تبرر الخصائص التي تميز مرحلة المراهقة. وهذا ما نسعى إلى تأكيده من خلال الفرضية الخامسة والتي تخص تأثير العقوبات على الجانب الانفعالي فكون أن العقاب ذو أثر إيجابي على الجانب الحسي الحركي لا يعني هذا أنه كذلك، على الجانب الانفعالي. حيث يمكن أن يكون تأثيره سلبياً وهذا ما فرضناه في المحور الخامس.



جدول رقم (06)

الارتباط بين العقاب والجانب الانفعالي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
24	196	%98	04	%02	7	617.52	14.07	<	0.05
25	194	%97	06	%03					
26	189	%94.5	11	%5.5					
27	127	%63.5	73	%36.5					
28	190	%95	10	%05					
29	08	%04	192	%96					
30	195	%97.5	05	%2.5					
31	198	%99	02	%01					
المجموع	1297	%81.06	303	%81.94					

التكرار الكلي	النسبة
1600	%100

- عرض نتائج المحور الخامس:

يتضح من خلال الجدول رقم (06) والممثل لنتائج الارتباط بين العقاب والجانب الانفعالي أن النسب كانت في أغلبها لصالح وجود هذا الارتباط حيث يوضح السؤال الرابع والعشرون والذي يشير إلى وجود ارتباط بين عدم حضور الأستاذ والشعور بالانزعاج عند التلميذ المراهق حيث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (98%) مقابل (02%) للذين لا يوافقون على وجود هذا الارتباط. ويوضح السؤال الخامس والعشرون الارتباط بين التوبيخ وبين الخجل. فكانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (97%) مقابل (03%) للذين لا يوافقون.

أما السؤال السادس والعشرون فيوضح الارتباط بين اللوم وعدم الارتياح حيث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (94.5%) للذين لا يوافقون. إن السؤال السابع والعشرون جاء ليوضح الارتباط بين عدم اهتمام الأستاذ بالتلميذ وبين انخفاض مستوى الثقة بالنفس لدى هذا الأخير حيث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (63.5%) ونسبة (36.5%) للذين لا يوافقون على وجود هذا الارتباط. إن السؤال الثامن والعشرون يوضح الارتباط بين الطرد من الحصة وبين غضب التلميذ حيث كانت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط تقدر بـ (95%) مقابل (05%) للذين لا يوافقون.

أما السؤال التاسع والعشرون فيوضح مدى تقبل التلميذ المراهق في المرحلة الثانوية للضرب حيث كانت نسبة الرافضين لأسلوب الضرب تقدر بـ (96%) مقابل نسبة الرافضين لأسلوب الضرب تقدر بـ (96%) مقابل (04%). ويأتي أمام الزملاء حيث أظهرت النتائج أن نسبة (97.5%) يشعرون بالإحراج عند تنفيذ العقوبة أمام الزملاء أما النسبة الباقية وهي (2.5%) فلا يبالون بذلك.

أما السؤال الواحد والثلاثون فيوضح نظرة التلميذ المراهق إلى العدالـــة فـــي تطبيق العقوبات حيث كانت نسبة المستجوبين الذين يرفضون العقاب على الأخطـــاء التي لم يقوموا بها تقدر بـــ (99%) مقابل (1%) للذين لا يهتمون بذلك.

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدوليـــة وهذا عند درجة الحرية (07) ومستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكـــد معنويـــة النتـــائج المتحصل عليها. وكذلك نلاحظ أن النسبة الكلية للموافقين على وجود الارتباط بيـــن العقاب والجانب الانفعالي هي (81.06%) مقابل (81.94%) للذين لا يوافقون.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

هناك ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لنتائج المحور الخامس وذلك بحساب النسب المئوية، وحساب كا2 المحسوبة وجدنا كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند درجة حرية تساوي (07) ومستوى دلالة (0.05) حيث أكدت هذه النتائج وجود ارتباط سلبي بين أشكال العقاب وبين أهداف الجانب الانفعالي.

يوضح السؤال الرابع والعشرون لهذا المحور الارتباط بين تغيب الأستاذ عن الحصة وبين الشعور بالانزعاج لدى التلاميذ. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم تقدر بـ (98%) ونسبة المجيبين بـ هي (02%) هذا ما يعكس الثر الذي يتركه عدم حضور الأستاذ للحصة، على نفسية التلميذ المراهق الذي يبدي انزعاجاً من ممارسة الأنشطة الرياضية، التي ينتظرها بشغف. هاته الأنشطة التي تعتبر أحد أشكال المكافآت كما بينّا سابقاً. وبالتالي فإن الحرمان من ميزة أو مكافأة اعتاد التلميذ على الحصول عليها، يشكل أحد أشكال العقوبات التي تُفرض على التلميذ بصورة غير مباشرة. والتي ترتبط بالشعور بالانزعاج كأحد الحالات التي تسعى الحصة إلى التغلب عليها في الجانب الانفعالي لأهدافها السلوكية.

إن السؤال الخامس والعشرون يوضح الارتباط بين التوبيخ والخجل. هذا الارتباط السلبي الذي تظهره النتائج حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (97%) ونسبة المجيبين بلا (03%). حيث يصبح التوبيخ بمثابة معزز سلبي، يدفع بالتلميذ إلى إظهار استجابة تتمثل في شعوره بالخجل، وهذا ما يشكل أحد أصعب مشكلات المراهقة الانفعالية والنفسية. إن النسب المتحصل عليها توضح بشكل كبير الثر الذي يتركه التوبيخ على نفسية التلميذ الذي يدرجه في خانة الإهانة حتى وهو يعلم أنه

يستحق العقاب على سلوكاته غير المرغوبة. إن أهم أهداف الجانب الانفعالي لحصة التربية البدنية والرياضة هو التغلب على حالات الخجل التي يعاني منها التلميذ. لكن وجود التوبيخ كأحد أشكال العقوبات المعنوية يعيق الوصول إلى تحقيق هذا الهدف. خاصة إذا تجاوز هذا الشكل من العقاب، حداً لا يطيقه التلميذ. أو يجرح كرامته وبالتالي فإن العواقب تكون وخيمة. وهذا ما أثبتته تجارب E. R. Horlok في تجربتها على مجاميع ثلاثة من التلاميذ، واحدة تشجع والأخرى توبخ. والثالثة تتجاهل، فكانت نتائج المجموعة التي توبخ قليلة مقارنة مع المجموعات الأخرى. ومنه نتأكد من وجود الارتباط السلبي بين كل من التوبيخ كأحد أشكال العقاب المعنوية وبين ازدياد حالة الخجل عند التلميذ المراهق.

يوضح السؤال السادس والعشرون الارتباط بين اللوم وبين الشعور بعدم الارتياح، حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (94.5%) ونسبة المجيبين بلا (5.5%) مما يدل على الثر السلبي للوم والتأنيب على نفسية المراهق الذي يتصف بسرعة التأثر لكل ما يجرح شعوره. الأمر الذي يعيق تعلمه. لذلك وكما يرى كل من واغنر (Wagner) وهلس (Hulse) فإن الإكثار من اللوم كأحد أشكال العقاب يؤدي إلى سرعة المحو حيث يمكن تفسير هذه الظاهرة بالأثر الانفعالي الناجم عن ذلك. وبذلك نصل إلى تأكيد هذا الارتباط السلبي الموجود بين اللوم كأحد أشكال العقاب المعنوي وبين الآثار السلبية في الجانب الانفعالي.

إن السؤال السابع والعشرون يوضح الارتباط السلبي بين عدم اهتمام الأستاذ بالتلميذ وبين الثقة بالنفس لدى هذا الأخير حيث كانت نسبة المجيبين بنعم تقدر بـ (63.5%) ونسبة المجيبين بلا تقدر بـ (36.5%) هذا ما يدل على أن التلميذ المراهق بحاجة إلى اهتمام الآخرين وهو الذي يسعى إلى إثبات وجوده وطرح أفكاره وكذلك إظهار قدراته، وبأنه أصبح لا يختلف عن أجسام الرجال. فإذا قوبل هذا السعي بعدم الاهتمام، وبخاصة من طرف المربي. فإن لذلك وقعاً شديداً على



نفسية المراهق الذي تهتز ثقته بنفسه. حيث أنه في أغلب الأحيان يرى في تصرفات المربي المثال الصحيح الذي يجب الإقتداء به. حيث يترجم الاهتمام هذا إلى وجود عيوب فيه. مما ينتج عنه تكوين أفكار خاطئة عن نفسه. وهو الأمر الذي يؤدي إلى اختلال التوازن وفقدان الثقة بالنفس. وهذا ينعكس على عملية التعلم حيث أثبتت دراسات كل من Solomon et Al. أن الفرد الذي يكون في سياق مؤذٍ أو غير مرغوب فيه نتيجة أي شكل من أشكال العقوبات – خاصة المعنوية التي يتأثر بها المراهق أكثر من الأشكال الأخرى – ويكون غير قادرٍ على إنهائها، فإن ذلك يعوق تعلمه وأداءه. ومن هذا نرى الانعكاس الذي يتركه اختلال التوازن في الجانب الانفعالي على الجوانب الأخرى ومنه يتأكد الارتباط بين عدم الاهتمام كأحد أشكال العقاب المعنوية وبين فقدان الثقة بالنفس، الذي يشكل أحد الأهداف التي تسعى حصة التربية البدنية والرياضة إلى التخلص منها في المجال الانفعالي للتلميذ المراهق.

يوضح السؤال الثامن والعشرون الارتباط بين الطرد من الحصة وبين الشعور بالغضب. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (95%) بينما نسبة المجيبين بلا فقدرت بـ (05%). إن تباين هذه النسب يوضح مدى التأثير الذي يتركه الطرد من الحصة على نفسية التلميذ المراهق. حيث يمكن أن لا يتأثر التلاميذ بالطرد من الحصص الأخرى كما يكون تأثرهم بالطرد من حصة التربية البدنية. مما يعكس المكانة التي تحتلها هذه الأخيرة عند التلميذ المراهق. فحرمانه من الحصة يعتبر أحد أكثر العقوبات المعنوية التي لا يمكن للتلميذ تقبلها. خاصة وهو ينتظرها طيلة أسبوع كامل. لذلك فهو يظهر انزعاجاً كبيراً عندما يتعرض لهذا الطرد. مما يؤكد الارتباط السلبي بين الطرد كأحد أشكال العقوبات المعنوية وبين الغضب الذي تسعى الحصة إلى تجنبه من خلال أهدافها في المجال الانفعالي. إن السؤال التاسع والعشرون يوضح مدى تقبل التلميذ المراهق للضرب عندما يقوم بأخطاء، فمن خلال نسبة الرافضين والتي قدرت بـ (96%) مقابل (04%) الذين يقبلون ذلك. إن هذه النسبة الكبيرة للرافضين تعكس طبيعة النمو لمرحلة المراهقة، والتي يسعى فيها المراهق

إلى التطلع نحو التحرر والتخلص من قيود البيئة وأحكام المجتمع. فهو يثور علـــى كل ما يتعارض مع هذا التطلع. خاصة وهو يرى نفسه قد أصبح رجلاً. فـــالضرب يعتبر أحد أكبر المواقف التي لا يتقبلها المراهق ويرفضها تماماً. لأنـــه يـــرى فيـــه انتقاصاً من قيمته كرجل. فالاستجابة التي يمكن أن يبديها إزاء هذا التعزيز الســـلبي يمكن أن تكون عنيفة وعدوانية مما ينجر عنه عواقب وخيمة. تؤثر علـــى أهـــداف الحصة ككل. ويوضح السؤال الثلاثون الإحراج الذي تسببه العقوبات التي يطبقـــها التلميذ أمام زملائه، حيث كانت نسبة التلاميذ الذين يشعرون بالإحراج عند تطبيـــق هذه العقوبات تقدر بـــ (97.5%) ونسبة التلاميذ الذين لا يشعرون بالإحراج قـــدرت بـــ (2.5%). إن هذه النسبة العالية تدل على حساسية الجانب الانفعالي لدى التلميـــذ المراهق. الأمر الذي يجعله يرفض هذه العقوبات في كثير من الأحيان. حيث يجيـــب البعض منهم على أنه لا يحب تنفيذ العقوبات أمام الزملاء، بينما يقبل تنفيذها بمعزل عنهم. هذا إذا كانت هذه العقوبات مادية أو بدنية. أما توجيه أحد أشكال العقوبـــات المعنوية كاللوم والتوبيخ فذلك أشد وقعاً كما أوضحنا سابقاً. حيث أن توبيـــخ أحـــد التلاميذ المراهقين أمام زملائه قد يؤدي به إلى إبداء سلوكات عدوانية ضد المربـــي. لأنه يشعر أنه قد أصبح رجلاً ولا يحق لأي كان أن ينتقص من قيمته أمام الآخريـــن وخصوصاً أمام الجنس الآخر.

إن السؤال الواحد والثلاثون يوضح حالة التلميذ المراهق عندما يعاقب علـــى خطأ لم يقم به. واستجابته لهذا العقاب بالرفض. حيث كانت نسبة التلاميـــذ الذيـــن يرفضون هذا النوع من العقاب تقدر بـــ (99%) ونسبة الذين لا يزعجهم هذا الأمـــر تقدر بـــ (01%). إن هذه النسب تترجم لنا نتائج التجارب التي قام بـــها كـــل مـــن جيلكريست التي أقيمت على طلاب المدارس الثانوية أن العقاب إذا كـــان قاســـياً أو غير واضح ومفهوم أي عندما يحس التلميذ أنه يعاقب على خطأ لم يقم به، فإن ذلـــك يؤدي إلى الاستياء والمقاومة بالعناد والرغبة في تجنب التعلم (د. كمـــال دســـوقي، 1961، 126).

من خلال تفسير نتائج المحور الخامس والذي يخص الفرضية الجزئية الخامسة توصلنا إلى تأكيد صحة هذه الفرضية التي تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الانفعالي في الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية، وهذا ما تؤكده النسب الكلية للمحور الخامس حيث قدرت هذه النسب بـ (81.06%) للموافقين على وجود هذا الارتباط ونسبة (18.94%) للذين يرفضون وجود هذا الارتباط.

من خلال تفسير نتائج المحور الخامس والذي يخص الفرضية الجزئية الخامسة توصلنا إلى تأكيد صحة هذه الفرضية التي تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الانفعالي في الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية. هذا ما تؤكده النسب الكلية المتحصل عليها حيث قدرت النسبة الكلية للموافقين على وجود هذا الارتباط السلبي بـ (81.06%). إن هذه النسبة تؤكد صحة الفرضية وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من "جيلكريست" و"جيتس" و"زيزلند" على طلاب المدارس الثانوية والتي توصلوا فيها إلى أن العقاب يؤثر على الجانب الانفعالي بنسبة كبيرة حيث يؤدي إلى الاستياء والعدوانية وتجنب التعلم.

إن نسبة المستجوبين من التلاميذ الذين يرفضون وجود الارتباط السلبي بين العقاب والجانب الانفعالي، يمكن إرجاعها إلى عدم تعرض هذه الفئة لأي شكلٍ من أشكال العقاب، أو إلى وجود فروق فردية بينهم وبين الفئة الموافقة على وجود الارتباط. وكانت نسبة الفئة الرافضة تقدر بـ (18.4%).

جدول رقم (07)

الارتباط بين العقاب والجانب الاجتماعي

الأسئلة	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 الحسابية	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة					
32	45	%22.5	155	77.5	5	69.12	11.07	<	0.05
33	26	%13	174	%87					
34	28	%14	172	%86					
35	102	%51	98	%49					
36	145	%72.5	55	%27.5					
37	110	%55	90	%45					
المجموع	456	%38	744	%62					

التكرار الكلي	النسبة
1200	%100

- عرض نتائج المحور السادس:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (07) والذي يوضح الارتباط بين العقاب والجانب الاجتماعي للأهداف السلوكية في حصة التربية البدنية والرياضة. حيث نلاحظ أن السؤال الثاني والثلاثون والذي يشير إلى تأثير العقوبات على علاقة التلميذ المعاقب بأستاذه، حيث كانت نسبة الذين يرون أن العقوبات تفسد علاقتهم بأستاذهم تقدر بـ (22.5%) بينما كانت نسبة (77.5%) للذين يرون أن العقوبات لا تفسد العلاقة بين التلميذ والأستاذ. أما السؤال الثالث والثلاثون والذي يشير إلى العقوبات التي ينفذها التلميذ أمام الزملاء، وتأثير ذلك على العلاقة بينهم، فكانت نسبة الذين يرون، أن تنفيذ العقوبات أمام الزملاء، يفسد العلاقة بينهم تقدر بـ (13%) مقابل (87%) للذين يرون عكس ذلك.

إن السؤال الرابع والثلاثون يوضح الارتباط بين العقوبات وبين النفور من الحصة. حيث كانت نسبة الموافقين على هذا الارتباط تقدر بـ (14%) بينما قدرت نسبة الذين لا يوافقون بـ (86%). أما السؤال الخامس والثلاثون فيوضح تأثير العقوبات على مكانة التلميذ بين الزملاء فكانت نسبة المستجوبين الذين يرون أن العقوبات تؤثر بشكل سلبي على هذه المكانة تقدر بـ (51%) مقابل (49%) للذين يرون أن العقوبات لا تؤثر على مكانتهم بين زملائهم. لقد جاء السؤال السادس والثلاثون ليوضح نظرة التلاميذ المراهقين للعقوبات الجماعية حيث كانت نسبة (72.5%) تعبر عن التلاميذ يرون أن العقوبات الجماعية أمراً غير عادلاً. بينما كانت النسبة (27.5%) تعبر عن الذين يرون أنها أمراً عادياً. أما السؤال السابع والثلاثون فيوضح تأثير العقوبات الجماعية على العلاقة بين الزملاء، حيث يرى (55%) من المستجوبين أن العقوبات الجماعية تفسد العلاقة بين الزملاء. بينما يرى (45%) منهم. إن هذه العقوبات لا تفسد العلاقة بين الزملاء.

بعد المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول رقم (07) توصلنا إلى أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية وهذا عند درجة حرية تقدر بـ (05) ومستوى دلالة (0.05) مما يؤكد معنوية النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول كما توضح النسب الكلية أن العقاب لا يؤثر سلباً على الجانب الاجتماعي حيث كانت نسبة الموافقين تقدر بـ (38%) مقابل (02%) للمجيبين بلا.

– تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

هناك ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الاجتماعي لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لنتائج المحور السادس وذلك بحساب النسب المئوية وحساب كا2 وجدنا أن كا2 المحسوبة هي أكبر من كا2 الجدولية عند درجة الحرية تساوي (05) ومستوى دلالة (0.05). حيث أكدت هذه النتائج عدم ارتباط سلبي بين العقاب والجانب الاجتماعي. إن السؤال الثاني والثلاثون جاء ليوضح الارتباط السلبي بين أشكال العقاب المختلفة وبين علاقة التلميذ بالأستاذ الذي يفرض هذه العقوبات، حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (22.5%) بنما قدرت نسبة المجيبين بلا بـ (77.5). إن هذه النسب تدل على أن العقوبات التي يفرضها الأستاذ على التلاميذ لا يؤثر على العلاقة بينهما. حيث يرون أنه ما دامت هذه العقوبات تفرض بشكل عادل، ودون تمييز ولا تحمل نوعاً من الظلم والاحتقار. فإن ذلك لا يؤثر على العلاقة بينهما. وهذا ما يؤكد أن هذه الفئة كانت تتلقى عقوبات مدروسة وغير قاسية وتناسب الخطأ الذي تقوم به مما يدل على حسن تصرف الأساتذة القائمين على تربية هذه الفئة. أما النسبة التي تخص الفئة التي ترى أن العقوبات تفسد العلاقة بين التلميذ والأستاذ فهي تعبر عن حالات تعرض فيها هؤلاء التلاميذ لأنواع من العقوبات كانت قاسية أو غير ملائمة للخطأ أو فرضن بشكل غير عادل أو يمكن أن الغرض منها الانتقام وليس الإصلاح. إن التفاوت في النسب يؤكد لنا أن العقاب لا يؤثر سلباً على العلاقة بين الأستاذ والتلميذ المراهق إلا في حالات قليلة لا يمكن أخذها كمقياس.

ويضح السؤال الثالث والثلاثون الارتباط السلبي بين مختلف أشكال العقاب وبين العلاقة بين الزملاء. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم (13%)، ونسبة المجيبين بلا كانت (87%). تؤكد هذه النسب على أن تنفيذ التلميذ للعقوبات أمام الزملاء لا

يفسد العلاقة التي تربطهم. حيث ترى هذه الفئة الغالبة أنه رغم إمكانيـــة الشـــعور بالإحراج إلا أن ذلك لا يؤدي إلى التأثير السلبي لهذه العقوبات على العلاقـــة بيـــن الزملاء. بينما تؤكد نسبة الفئة التي ترى وجود التأثير السلبي للعقوبات على العلاقـة بيت التلاميذ والتي قدرت بـ (13%) على بعض الحالات التـــي يمكـــن أن يكـــون السبب إلى تعرض هؤلاء التلاميذ إلى السخرية من طرف الزملاء مما يشكل نوعـــاً من الحساسية بينهم والتي تؤدي إلى إفساد العلاقة بين الزملاء. وبالتالي نخلص إلـــى أنه لا يوجد ارتباطاً سلبياً بين العقوبات وبين العلاقة بين التلاميذ ما عدا في حـــالات قليلة.

يوضح السؤال الرابع والثلاثون الارتباط السلبي بين أشكال العقـــاب وبيـــن النفور من الحصة. حيث كانت نسبة المجيبين بنعـــم هـــي (14%) مقـــابل (86%) للمجيبين بلا. إن هذه النسب تدل على أن فرض العقوبات على التلاميذ المراهقين لا يؤدي بهم إلى النفور من الحصة رغم عدم تقبلهم لها. مما يؤكد المكانة التي تحتلـــها الحصة عند هؤلاء التلاميذ ويؤكد أن أحسن المكافآت التي يفضلـــها التلاميـــذ هـــي المشاركة في ممارسة الأنشطة الرياضية. وحرمانهم من ذلك يشكل أكثر العقوبـــات قسوةً عليهم. بينما تؤكد نسبة الفئة التي ترى أن العقوبات تؤدي بهم إلى النفور مـــن الحصة على وجود حالات يكون فيها العقاب القاسي وغير الواضح هو السبب لذلـــك النفور. وبالتالي نصل إلى أنه لا يوجد ارتباط سلبي بين أشكال العقاب وبين النفـــور من الحصة.

أما السؤال الخامس والثلاثون يوضح الارتباط بين العقاب وبين مكانة التلميـــذ المراهق بين الزملاء. حيث كانت نسبة المجيبين بنعم تقدر بـــ (51%) بينما قـــدرت نسبة المجيبين بلا هي (49%). هذا يدل على أن العقوبات التي يتعرض لها التلميـــذ الذي يتمتع بمكانة مميزة بين أقرانه قد تؤثر على نظرتهم له حيث يحاول أن يحـــافظ



على هذه المكانة بشتى السبل. إن تقارب النسب بين الفئتين التي ترى وجود الارتباط السلبي والتي لا ترى وجود هذا الارتباط يؤكد نسبة هذا الارتباط.

ويوضح السؤال السادس والثلاثون نظرة التلاميذ إلى العقوبات الجماعية حيث يرى معظم التلاميذ والذين تقدر نسبتهم بـ (72.5%) أن العقوبات الجماعية أمر غير عادل. هذا يدل على أنه عندما يخطئ أحد التلاميذ، ويعاقب المربي جميع الفوج يؤدي ذلك إلى استياء الآخرين. أما النسبة الباقية فيرون أن العقوبات الجماعية أمراً عادياً ولا يؤدي إلى الانزعاج. كما أنها لا تفسد العلاقة بين الزملاء، كما يوضحه السؤال السابع والثلاثون حيث يرى الأغلبية من التلاميذ ذلك والمقدرة نسبتهم بـ (55%) مقابل (45%) ممن يرون عكس ذلك.

يتأكد لنا من خلال السؤالين السادس والسابع والثلاثون أن العقوبات لا تؤثر على العلاقات بين أفراد الفوج. وذلك يوضح مدى التضامن الذي يسود بين التلاميذ. حيث يفضلون القيام بالعقوبات الجماعية على أن يبلغوا عمن قام بالخطأ. حيث يرون أن إفشاء سر من يقوم بالخطأ من الزملاء عيب، حيث يلام ويرفض من الجماعة الذي يقوم بمثل ذلك العمل.

من خلال تفسير نتائج المحور الخامس والذي يخص الفرضية السادسة توصلنا إلى هذه الفرضية غير الصحيحة والتي تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الاجتماعي في الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية. وهذا ما تؤكده النسب الكلية المتحصل عليها حيث قدرت نسبة الموافقين على وجود هذا الارتباط السلبي بـ (38%) مقابل (62%) للذين يرون عدم وجود هذا الارتباط. وبالتالي تكون هذه الفرضية غير محققة.

جدول رقم (08)

يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لكل من المحاور

المحاور	نعم		لا		درجة الحرية	كا2 المحسوبة	كا2 الجدولية	الإشارة	مستوى الدلالة
	مجموع التكرار	النسبة	مجموع التكرارات	النسبة					
محور العلاقة بين الثواب و الجانب الحس الحركي	1333	83.31 %	267	%16.69	7	710.22	14.07	<	0.05
محور العلاقة بين الثواب و الجانب الانفعالي	1154	82.42 %	246	%17.58	6	588.9	12.59	<	0.05
محور العلاقة بين الثواب و الجانب الاجتماعي	609	76.12 %	191	%23.88	3	218.4	7.82	<	0.05
محور العلاقة بين العقاب و الجانب الحسي الحركي	657	82.12 %	143	%17.88	3	330.24	7.82	<	0.05
محور العلاقة بين العقاب و الجانب الانفعالي	1297	81.06 %	303	%18.94	7	617.52	14.07	<	0.05
محور العلاقة بين العقاب و الجانب الاجتماعي	456	%38	744	%62	5	69.12	11.07	<	0.05

جدول رقم (09)

الفرق في تأثير الثواب على الجانب الحس الحركي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
1 2 3 4 5 6 7 8	628.10	25.06	416.93	20.41	0.400	2.365	>	7	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً

جدول رقم 10

الفروق في تأثير الثواب على الجانب الانفعالي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
09	318.98	17.86	588	24.24	0.394	2.447	>	6	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً
10										
11										
12										
13										
14										
15										

جدول رقم (11)

الفروق في تأثير الثواب على الجانب الاجتماعي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
16	210.25	14.5	1076.68	32.81	0.229	3.182	>	3	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً
17										
18										
19										

جدول رقم (12)

الفروق في تأثير العقاب على الجانب الحس الحركي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
20، 21، 22، 23	370.68	19.25	238.25	15.43	0.052	3.182	>	3	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً

جدول رقم (13)

الفروق في تأثير العقاب على الجانب الانفعالي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
24	985.43	31.39	957.73	30.94	0.082	2.365	>	7	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										

جدول رقم (14)

الفروق في تأثير العقاب على الجانب الاجتماعي

بحسب الجنس

الأسئلة	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
32	358.00	18.92	713.66	27.04	0.271	2.571	>	5	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً
33										
34										
35										
36										
37										

جدول رقم (15)

يوضح دلالة الفروق في تأثير الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية بحسب الجنس

المحاور	ذكور		إناث		"T" المحسوبة	"T" الجدولية	الإشارة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	التباين	الانحراف المعياري	التباين	الانحراف المعياري						
محور الفروق في تأثير الثواب على الجانب الحس الحركي بحسب الجنس	628.10	25.06	416.93	20.41	0.400	2.365	>	7	0.05	لا يوجد فرق دال إحصائياً
محور الفروق في تأثير الثواب على الجانب الانفعالي بحسب الجنس	318.98	17.86	588	24.24	0.394	2.447	>	6	0.05	
محور الفروق في تأثير الثواب على الجانب الاجتماعي بحسب الجنس	210.25	14.5	1076.6 8	32.81	0.229	3.182	>	3	0.05	
محور الفروق في تأثير العقاب على الجانب الحس الحركي بحسب الجنس	370.68	19.25	238.25	15.43	0.052	3.182	>	3	0.05	
محور الفروق في تأثير العقاب على الجانب الانفعالي بحسب الجنس	985.43	31.39	957.73	30.94	0.082	2.365	>	7	0.05	
محور الفروق في تأثير العقاب على الجانب الاجتماعي بحسب الجنس	358.00	18.92	731.66	27.04	0.271	2.517	>	5	0.05	

- عرض نتائج الفرضية السابعة:

يوضح الجدول رقم (09) الفرق في تأثير الثواب على الجانب الحسي الحركي عند الجنسين، حيث تم التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق عن طريق اختبار (T. test) حيث وجدنا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية عند درجة حرية تساوي (07) ومستوى دلالة (0.05). هذا ما يؤكد أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تأثير الثواب على الجانب الحسي الحركي عند الجنسين.

ويوضح الجدول رقم (10) الفرق في تأثير الثواب على الجانب الانفعالي عند الجنسين، حيث وجدنا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية عند درجة حرية تساوي (06) ومستوى دلالة (0.05). مما يؤكد أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تأثير الثواب على الجانب الانفعالي عند الجنسين.

أما الجدول رقم (11) يوضح الفرق في تأثير الثواب على الجانب الاجتماعي، حيث وجدنا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية عند درجة حرية تساوي (3) ومستوى دلالة (0.05). مما يؤكد أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تأثير الثواب على الجانب الاجتماعي عند الجنسين.

يوضح الجدول رقم (12) الفرق في تأثير العقاب على الجانب الحسي الحركي، عند الجنسين، حيث وجدنا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية، عند درجة حرية تساوي (3) ومستوى دلالة يقدر بـ (0.05). هذا يعني أنه لا يجد فرق دال إحصائياً بين تأثير العقاب على الجانب الحسي الحركي عند الجنسين.

إن الجدول رقم (13) يوضح الفرق بين تأثير العقاب على الجانب الانفعالي عند الجنسين، حيث وجدنا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية، عند درجة حرية تساوي (07) ومستوى دلالة يساوي (0.05). مما يعني أنه لا يوجد فرق دال

إحصائياً بين تأثير العقاب على الجانب الانفعالي عند الجنسين. ويوضح الجدول رقم (14) الفرق في تأثير العقاب على الجانب الاجتماعي عند الجنسين، حيث وجدنـــا أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية عند درجة حرية تساوي (05) ومستوى دلالة (0.05). مما يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تأثير العقاب علــــى الجـــانب الاجتماعي عند الجنسين.

– تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين تأثير الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة عند الجنسين في المرحلة الثانوية.

بعد عرض النتائج المتحصل عليها في الجداول رقم (09، 10، 11، 12، 13، 14) وبعد المعالجة الإحصائية التي توصلنا فيها إلى أن « T» المحسوبة أقل من « T» الجدولية. وهذا في جميع المحاور الستة، مما يعني عدم دلالة الفروق إحصائياً. وهذا بالنسبة لارتباط الثواب بالجانب الحسي الحركي، والجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي. وكذلك الأمر بالنسبة لارتباط العقاب بالجانب الحسي الحركي، الانفعالي، والاجتماعي.

إن النتائج التي توصلنا إليها تؤكد أن الفرضية السابعة غير محققة وهذا على عكس ما جاءت به نتائج الدراسات التي قامت بها "هيرلوك" (Hurlock) و"ليرد" (Laird) وكذلك "برجز" (Briggis) على تأثيرات الثواب والعقاب على التلاميذ. والتي توصلوا فيها إلى أن الإناث أكثر تأثراً بالأشكال المختلفة للثواب والعقاب من الذكور.

الاستنتاجات،

الاقتراحات والتوصيات

- الاستنتاجات:

كانت هذه الدراسة ترتكز على تأثير الثواب والعقاب كإجراءات بيداغوجية على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة، وقد اهتمت هذه الدراسة بالآثار التي يتركها كل من الثواب والعقاب على النواحي الحسية الحركية، الانفعالية والاجتماعية. حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي الإرتباطي وأداته الاستبيان للكشف عن طبيعة هذه التأثيرات. ولقد اعتمدنا في تصميم أسئلة الاستبيان إلى ربط الأشكال المعنوية والمادية للثواب والعقاب، بالأهداف التي تقابلها في الجوانب الثلاثة للأهداف السلوكية. حيث حصلنا على مجموعة من الأسئلة مقسمة إلى ستة محاور، كل محور يخص فرضية من الفرضيات الستة. وبعد توزيع الاستبيان وجمعه، تم الحصول على بيانات ونتائج تم معالجتها وفق الطرق الإحصائية الملائمة. لقد أفضت المعالجة الإحصائية للنتائج إلى استنتاج صحة خمس فرضيات، من بين السبع فرضيات المقدمة في بداية البحث. بينما لم تحقق فرضيتان.

فالفرضية الأولى والتي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين الثواب وبين الجانب الحسي الحركي. تحققت بنسبة كبيرة وهذا ما أكدته النتائج المتحصل عليها. مما يؤكد نجاعة المكافآت المعنوية منها أو المادية في دفع التلاميذ إلى التعلم الحركي والمهاري وكذا في اكتساب اللياقة البدنية الجيدة.

أما الفرضية الثانية والتي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين الثواب وبين الجانب الانفعالي فقد تحققت، على ضوء ما أسفرت إليه نتائج المحور الثاني. مما يؤكد الدور الفعّال للمكافآت المادية والمعنوية على الصحة النفسية للتلميذ المراهق. الأمر الذي يجعله مستعداً للتحصيل في ظروف ملائمة.

أما الفرضية الثالثة، والتي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين الثواب وبين الجانب الاجتماعي فقد تحققت. الأمر الذي يؤكد الدور الفعّال للمكافآت سواء كانت



معنوية أم مادية في تحسين العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض وكذلك بينهم وبين مربيهم. وكذا تسهل من الاندماج داخل الفوج.

إن الفرضية الرابعة، تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين العقاب وبين الجانب الحسي الحركي، قد تحققت. هذا ما يؤكد دور العقوبات البدنية والمعنوية في دفع التلميذ إلى بذل الجهد، الأمر الذي يساعده على اكتساب المهارات الحركية والحصول على لياقة بدنية جيدة.

أما الفرضية الخامسة والتي تشير إلى وجود ارتباط بين العقاب وبين الجانب الانفعالي، فقد تحققت هي الأخرى كذلك، مما يدل على الآثار السلبية للعقوبات خاصة المعنوية على نفسية المراهق مما يؤدي بالتالي إلى العدوانية في كثير من الأحيان، إذا كانت هذه العقوبات قاسية ولا تناسب الخطأ المرتكب من التلميذ.

إن الفرضية السادسة، والتي تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين العقاب وبين الجانب الاجتماعي، لم تتحقق وهذا ما جاءت به نتائج المحور السادس. الأمر الذي يؤكد أن علاقات الزملاء فيما بينهم وبين المربي لا تتأثر في كثير من الأحيان بالعقوبات المفروضة.

أما الفرضية السابعة، والتي تشير إلى وجود فروق في تأثير الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية عند الجنسين، لم تحقق، حيث أظهرت النتائج أن كل من الإناث والذكور في المرحلة الثانوية يتأثرون بنفس النمط للأشكال المختلفة للثواب والعقاب، سواء كانت مادية أو معنوية.

من خلال ما سبق نخلص، إذن، إلى أن الثواب أبعد أثراً على الأهداف السلوكية من العقاب. خاصة على الجانب الانفعالي للتلميذ المراهق، وهو أهم

الجوانب. على ضوء ما تفرضه طبيعة النمو في مرحلة المراهقة من اضطرابات انفعالية حادة. كما أن للثواب آثاره الإيجابية الواضحة على الجوانب الأخرى كالجانب الحركي والاجتماعي، دون إهمال إيجابيات العقاب الذي إذا احسن استخدامه فانه يساعد المربين في توجيه وضبط سلوكات التلاميذ، فهو يعمل كذلك على دفع التلاميذ لبذل مزيد من الجهود أثناء ممارسة الأنشطة، مما يساعد على تحقيق أهداف المجال الحركي.

أما إذا ما أُسيء تطبيق العقاب فانه يؤدي في نهاية المطاف إلى نتائج لا تحمد عقباها، لذلك يجب توخي الحذر في استخدامه، وهذا ما جعلنا نحاول تقديم مجموعة من التوصيات – التي نوردها فيما سيأتي – التي نرى من الواجب الأخذ بها عند اللجوء إلى استعمال مثل هذه الأساليب، إذا ما أردنا الوصول إلى تحقيق أهدافنا التربوية بصورة مثلى.

- الاقتراحات والتوصيات:

بعد الانتهاء من هذه الدراسة، التي احتوت على جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي. وبعد جمع النتائج وتحليلها. وبعد الخروج باستنتاجات تخص تأثير الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية، توصلنا إلى أن للثواب آثاراً محمودة على الصحة النفسية للتلميذ المراهق، إضافة إلى فعاليته في الجوانب الأخرى. عكس ما يتركه العقاب من آثار سيئة على الجانب الانفعالي للتلميذ. واقتصار فعّاليته على الجانب الحسي الحركي. وبناءاً على هذا يمكننا الخروج بهذه الاقتراحات، التي نقدمها إلى المربين القائمين على تدريس التربية البدنية والرياضة. وكذا للذين هم في طور التكوين:

- الاهتمام بهذا الجانب الذي يغفل عنه الكثير من المربين لما له من دور على سيرورة العملية التعليمية، حيث يجب الاهتمام بتقديم المكافآت بمختلف أشكالها، عندما يبدي التلاميذ سلوكات مرغوبة.
- على المربي معرفة نوع المكافأة التي يفضلها التلميذ أو يرغب فيها، واستغلال ذلك نحو بذل الجهد وعملية التعلم.
- على المربي مساعدة التلاميذ على أن يكون لديهم الدافع الذاتي الإثارة على نحو أكثر من الدافع الخارجي للإثابة. لأنه على الرغم من فائدة المكافأة الخارجية. فإن للمكافأة الداخلية قيمة أكبر وتأثيراً أفضل. ذلك أن التلميذ الذي يمارس الأنشطة من أجل المكافأة الخارجية، نادراً ما يحتفظ بالدافع لفترة طويلة، بينما التلميذ، يستمتع بممارسة النشطة، تكون فرصته أفضل في تحقيق التفوق والنجاح.
- يجب تقديم المكافآت بشكل فوري ومن دون تأخير للتلميذ الذي يستحقها، لأن عدم فعل ذلك يؤدي إلى أن تفقد المكافأة قيمتها.
- يجب أن يستخدم عقاب السلوك غير المرغوب فيه بهدف مساعدة التلميذ على تحسين الأداء وتغيير السلوك إلى الفضل وتجنب استخدامه كوسيلة للانتقام من التلميذ أو الثأر منه.



- توجيه العقاب للتلميذ المراهق بعيداً عن زملائه. كما يفضل أن يسبق تنفيذ العقاب تقديم إنذار للتلميذ.
- يجب أن يوجه العقاب بشكل عادل بين الزملاء.
- حرمان التلميذ من المشاركة في اللعب يعتبر أحد أشكال العقاب الفعّالة. خاصة بالنسبة لنوع النشاط المحبب للتلميذ.
- عدم التسرع في اتخاذ قرار العقاب، حتى لا تشعر بالذنب وكذلك كي لا تظلم التلميذ.
- يجب أن يكون العقاب ملائماً ومناسباً للخطأ الذي قام به التلميذ.
- إن افضل الطرق لكي يكون العقاب مقبولاً عند التلاميذ. هو الاتفاق مع التلاميذ على قانون داخلي للحصة في بداية العام الدراسي. يوضح الحدود التي يجب عليهم عدم تخطيها وكذلك العقوبات الملائمة لها. لأن معرفة القوانين يجعل التلاميذ يتجنبون خرقها ويتحملون المسؤولية إذا ما فعلوا ذلك. دون التأثير على حالتهم النفسية.



الخاتمة

خاتمة:

إذا كانت استجابة التلميذ المراهق للمثيرات الخارجية تختلف عن استجابته في مراحل حياته الأخرى طبقاً لما تفرضه خصوصية هذه المرحلة التي يمر بها فكيف تكون استجابته للمعززات التي يفرضها المربي عليه؟ هذه المعززات التي يمكنها أن تكون إيجابية متمثلة في الثواب أو معززات سلبية متمثلة في العقاب سواءاً أكان ذلك من الناحية البدنية والانفعالية والاجتماعية وهل تختلف هذه الاستجابة من بعد لآخر؟ وكذلك هل يوجد فرق في تأثير التلميذ المراهق في هذه المعززات؟

إن هذه التساؤلات شكل محور دراستنا لموضوع الثواب والعقاب وأثره على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية عند التلميذ المراهق، حيث افترضنا أن للثواب والعقاب تأثيرا واضحاً على هذه الأهداف السلوكية فالثواب يأثر إيجابا على أبعاد هذه الأهداف بدنية كانت أو انفعالية أو اجتماعية بينما يؤثر العقاب إيجابا عن الجانب البدني وسلباً عن البعدين الانفعالي والاجتماعي. كذلك يوجد هناك فرق في تأثير كل منهما على الأهداف السلوكية عند الجنسين، إن الهدف من هذه الدراسة هم الكشف عن حقيقة التأثير والعلاقة بين الإجراءات التحفيزية التي يستعملها المربي من ثواب وعقاب، لتدعيم وابراز أهمية الإجراءات النافعة وابراز مخاطر الإجراءات الضارة بالنسبة لتلميذ يمر بمرحلة حساسة حيث أوضحنا كل الآراء التي جاء بها العلماء والمختصون في هذا المجال إضافة إلى تدعيم ذلك بنظريات في ميدان التعلم والتي أوضحت الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وتطبيق ذلك في الميدان التربوي مع تقديم كل خصوصيات مرحلة المراهقة ومشاكلها وكل ذلك في إطار حصة النشاط البدني الرياضي الذي يشكل أحد أساسيات التربية العامة.

وقد اعتمدنا المنهج الوصفي وأداته الاستبيان لجمع البيانات التي تخدم الإجابات المقترحة حيث انه بعد نتائج الاستبيان وتبويبها واعتماد طرق المعالجة



الإحصائية الملائمة اتضح لنا انه هناك تأثير واضح للثواب والعقاب على الأهـــداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضية.

لقد أثر الثواب إيجابا على جميع الأبعاد البدنيـــة والانفعاليـــة والاجتماعيـــة كأهداف سلوكية بينما أثر العقاب إيجابا على البعد البدني وسلباً على البعد الانفعـالي. ولم يكن له أي تأثير على البعد الاجتماعي للحصة، كذلك فلم نجد هناك فـــرق فـــي تأثير الثواب والعقاب على الأهداف السلوكية للحصة عند الجنسين وهو ما يسمح لنا بالقول بان الثواب ابعد أثراً من العقاب على تحقيق أهداف حصة التربيـــة البدنيـــة والرياضة في المرحلة الثانوية. الأمر الذي جعلنا نؤكد على الاهتمام لتدعيم سلوكات التلاميذ المرغوبة، وذلك بتقديم المكافآت المادية منها والمعنوية وبشكل متواصل نـــع توخي الحكمة وعدم التسرع في تطبيق العقوبات لما لها متن آثار سلبية على نفســـية المراهق.

لقد أوحت إلينا بعض الإجابات التي تحصلنا عليها خلال دراستنا الميدانية بان هناك عوامل أخرى تتدخل في استجابة التلميذ المراهق لإجراءات الثواب والعقـــاب المطبقة من طوف المربي مما دفعنا إلى طرح تساؤلات يمكن اعتبارها كإشـــكاليات جديدة لدراسات مكملة لهذه الدراسة، فهل يتأثر أفراد الجنس الواحد مـــن التلاميـــذ المراهقين لإجراءات الثواب والعقاب (أي بحسب الفروق الفردية)؟ وهل يختلف هذا التأثير بحسب الفئات العمرية؟ والسؤال الأكثر أهمية يتمثل في ماهي دوافع اســتخدام الثواب والعقاب من قبل المربي؟ هل هو بدافع الإصلاح أم بدافع الانتقام؟

قائمة المراجع

أ- المراجع باللّغة العربية:

1. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط03، دار الفرقان، بيروت، 1990.
2. أمين الخولي، أصول التربية البدنية ، الفلسفة والتاريخ، دار الفكر العربي، مصر، 1995.
3. أكرم زكي خطايبة، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، عمان ، الأردن، 1997.
4. أديب خضور، الإعلام الرياضي، المكتبة الإعلامية، دمشق، 1994.
5. أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية، ط3، الشرق للطباعة، بيروت، د.ت.
6. إبراهيم تشقوش، سيكولوجية المراهقة، ط03، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1985.
7. أنور محمد الشرقاوي، سيكولوجية التعلم، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1985.
8. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1976.
9. أرنوف وتيج، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، دار ماكثر وهيل للنشر، مصر، 1981.
10. أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ط02، دار المعارف، القاهرة، 1975.
11. إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.
12. أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة، النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
13. جان بلير، ستوارت جونز، سيكولوجية المراهقين، ترجمة أحمد عبد العزيز، داو النهضة، مصر، 1970.

14. جمال متقال القاسم، علم النفس التربوي، ط01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

15. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991.

16. حسن سعيد معوض، البطولات والدورات الرياضية وتنظيمها، م، ك، م، ح، القاهرة، 1977.

17. حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1970.

18. خليل ميخائيل معوض، مشكلات المراهقة في المدن والريف، دار المعارف، مصر، 1971.

19. رجاء محمد أبو علام، علم النفس التربوي، ط03، دار القلم، الكويت، 1984.

20. رمضان القذافي، علم النفس التربوي، ط02، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

21. رمزية الغريب، سيكولوجية التعلم، ط06، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1986.

22. زهران محمد عبد السلام، علم النفس النمو، دار العودة، بيروت، 1972.

23. سعد جلال ومحمد علاوي، علم النفس التربوي والرياضي، ط02، مكتبة المعارف، 1982.

24. سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكيناني، سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

25. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج01، دار المعارف، مصر، 1972.

26. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط09، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1993.

27. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 1984.

28. عبد الله الرشدات، المدخل إلى التربية والتعليم، ط01، دار الشروق، عمان، 1997.

29. عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الجيل،بيروت، ب ت.



30. عبد الرحمان عيسري، علم النفس الإجتماعي، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1974.

31. عبد الرحمان عيساوي، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

32. عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها، ومستقبلها، دار العلم للملايين، بيروت، 1976.

33. عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.

34. علي الديدي، السيد محمد علي محمد، مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، ط01، دار الفرقان، 1993.

35. عمر محمد التومي الشيباني،....

36. عبد الغني الديدي، التحليل النفسي للمراهقة، ط01، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1996.

37. عدس عبد الرحمان، محي الدين توق، أساسيات علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 1984.

38. فايز مهنا، التربية الرياضية الحديثة، ط01، دار الطلاس، دمشق، سوريا، 1985.

39. فؤاد الباهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

40. فيصل محمد خير الزراد، مشكلات المراهقة والشباب، ط01، دار النفائس، بيروت، لبنان، 1997.

41. كمال الدسوقي، علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته، دار المعارف، مصر، 1961.

42. كمال محمد محمد عويضة، سيكولوجية التربية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

43. كمال السيد، أسس وقواعد التربية الرياضية، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

44. ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، ط02، المكتبة الانجلومصرية، القاهرة، 1962.

45. لندال دافيدوف، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الصواب وآخرون، ط02، دار مكدوجيل، القاهرة، د.ت.

46. محمد خليفة بركات، علم النفس التربوي في الأسرة، ط01، دار القلم، الكويت، 1977.

47. محمد الحمامي، أمين أنور الخولي، أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، 1990.

48. مروان سليم أبو حويج، أصالة التثقيف التربوي الإسلامي، الدار الجامعية، الكويت، 1987.

49. محمود عوض بسيوني، فيصل الشاطئ، نظريات وطوق تدريس التربية البدنية والرياضة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

50. منير مرسي، المعلم والنظام، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998.

51. محمد عماد إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، ط1، دار القلم، الكويت، 1986.

52. محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، ط03، دار المعارف، مصر، 1978.

53. مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1974.

54. محمد بو علاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1999.

55. محمد آيت موحي، صياغة الأهداف البيداغوجية، ط1، دار النجاح، الجزائر، 1995.

56. مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية، منشورات دار مكتبة الهلال، 1981.

57. ميخائيل إبراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، ط02، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1998.

58. نوري حافظ، المراهق، ط02، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1990.

59. هدى محمد قناوي، سيكولوجية المراهقة، ط01، 1992.

60. وجيه محجوب، طرائق البحث العلمي ومناهجه، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1988.

– المنشورات والمجلات:

61. منهاج التربية البدنية للتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 1996.

62. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حزب جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني، الجزائر، 1996.

63. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة الثقافة، مجلة الثقافة، العدد 35، 1986.

64. المعجم العربي الأساسي، لاروس، 1989.

65. سلسلة علوم التربية، مجموعة من الباحثين، ط2، العدد رقم 05، 1991.

66. سلسلة علوم التربية، مجموعة من الباحثين، ط3، العدد رقم 01، 1988.

ب- المراجع باللغات الأجنبية:

67. Anastasia, A., *psychological Testing*, 2ed, NY, 1968.
68. Chazud Pierre, La Motivation, Paris, 1991.
69. Dornhoff, Martin, *l'Education physique et Sportive*, O.P.V., Alger, 1993.
70. Delandsheer, G., *Introduction à la Recherche en Education*, éd. Armant-Collin Bourrelier, Paris, 1976.
71. Gérard Le Conte, *Le Livre de Règles de Conduite des Maîtres d'Ecoles par ibn Shanoon*, Revue des études Islamiques, 1953.
72. Nobert, Sillany, *Dictionnaire Usuel de Psychologique Bordas*, Paris, 1998.
73. Yves Bertrand, *Les Théories Contemporaines de l'Education*, Chronique sociale, Lyon, 1991.
74. Valdi Dosé Bassau, *Comment Intéresser L'enfant à L'école*, PUF, 19760.

الملاحق

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية

قسم التربية البدنية والرياضة

استمارة استبيان

بيداغوجية الثواب والعقاب وأثرها على الأهداف السلوكية

لحصة التربية البدنية والرياضة

(دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الثانوية)

أسم المؤسسة:

القسم:

الجنس:

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة

إن الاستبيان الذي بين يديك يتألف من مجموعة من الأسئلة التي نتناول فيها تـأثير الأشكال المختلفة للثواب والعقاب على حالتك أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية خلال الحصة، حيث أمام كل سؤال توجد خانتين للإجابة بنعم أو بلا.

أرجو منك التفضل بقراءة الأسئلة بتمهل وإمعان ثم ضع علامة (×) أمام الاختيـار الذي يرضيك. وآمل أن تكون الإجابة دقيقة وصريحة.

وإنني لأشكركم على تعاونكم معي، ومساهمتكم في القيام بهذا البحث.

لكم جزيل الشكر.

1. هل حصولك على علامات جيدة في نشاط التربية البدنية والرياضة يدفعك للعمل أكثر؟ نعم [ ] لا [ ]
2. هل اشتراكك في المقابلات أكثر من التدريبات يكسبك لياقة بدنية جيدة؟ نعم [ ] لا [ ]
3. هل تهتم أكثر بممارسة الأنشطة الرياضية عند حصولك على نقاط إضافية؟ نعم [ ] لا [ ]
4. هل وجود الوسائل الرياضية بشكل كاف يسهل تعلم قواعد الأنشطة التي تمارسها؟ نعم [ ] لا [ ]
5. هل تبذل جهداً أكبر عندما تعلم أن هناك مكافآت مقابل ما تقوم به من نشاط؟ نعم [ ] لا [ ]
6. هل تدفعك المكافآت للحصول على نتائج أفضل خلال الممارسة؟ نعم [ ] لا [ ]
7. هل عدم وجود مكافآت يجعل المجهودات التي تبذلها لا معنى لها؟ نعم [ ] لا [ ]
8. هل عدم وجود مكافآت يجعل المجهودات التي تبذلها لا معنى لها؟ ولماذا؟ .... نعم [ ] لا [ ]
9. هل تشعر بالسعادة عندما يمدحك أستاذك على العمل الجيد الذي تقوم به؟ نعم [ ] لا [ ]
10. هل تتغلب على الخوف عندما يشجعك أستاذك أثناء القيام بحركات صعبة؟ نعم [ ] لا [ ]
11. هل اهتمام الأستاذ بك يزيل عنك الخجل الذي تشعر به؟ نعم [ ] لا [ ]
12. هل تزداد ثقتك بنفسك عندما يظهر الأستاذ علامات الرضى عنك؟ نعم [ ] لا [ ]
13. هل تخفف ابتسامة الأستاذ لك من القلق الذي تشعر به؟ ولماذا؟ نعم [ ] لا [ ]
14. هل تسعدك كلمات الشكر التي يوجهها الأستاذ لك؟ نعم [ ] لا [ ]



15. هل تزيد المكافآت من حبك لحصة التربية البدنية و الرياضة؟ نعم [ ] لا [ ]

16. هل تحسن المكافآت التي يقدمها لك الأستاذ أمام الزملاء علاقتك بهم؟ نعم [ ] لا [ ]

17. هل تحب الأستاذ وتحترمه عندما يقدم لك المكافآت؟ لماذا؟ نعم [ ] لا [ ]
....

18. هل تساعدك المكافآت على اكتساب مكانة جيدة بين زملائك؟ نعم [ ] لا [ ]

19. هل تدفعك المكافآت إلى التعاون أكثر مع زملائك في الفريق؟كيف ذلك؟ .... نعم [ ] لا [ ]

20. هل تبذل مجهودات أكبر لكي لا تحصل على علامات منخفضة؟ نعم [ ] لا [ ]

21. هل تحرص على تنفيذ التمارين الرياضية بإتقان لكي لا تتعرض لعقوبات بدنية؟ نعم [ ] لا [ ]

22. هل تسعى إلى الانضباط وعدم التهاون لكي لا تخصم من النقاط؟ نعم [ ] لا [ ]

23. هل تدفعك العقوبات إلى بذل الجهد و العمل أكثر؟ لماذا؟ نعم [ ] لا [ ]
....

24. هل تشعر بالانزعاج عندما يغيب الأستاذ عن الحصة؟ نعم [ ] لا [ ]

25. هل تشعر بالخجل عندما يوبخك الأستاذ؟ نعم [ ] لا [ ]

26. هل تشعر بعدم الارتياح عندما يلومك الأستاذ؟ نعم [ ] لا [ ]

27. هل عدم اهتمام الأستاذ بك يقلل من ثقتك بنفسك؟ نعم [ ] لا [ ]

28. هل تغضب عندما يطردك الأستاذ من الحصة؟ نعم [ ] لا [ ]

29. هل تقبل أن يضربك الأستاذ عندما تقوم بخطأ ما؟ لماذا؟ نعم [ ] لا [ ]
....

30. هل تشعر بالإحراج عندما يعاقبك الأستاذ أمام الزملاء؟ لماذا؟ نعم [ ] لا [ ]
....

31. هل ترفض أن تعاقب على خطأ لم تقم به؟ نعم [ ] لا [ ]

32. هــل تفســد العقوبــات علاقتــك مــع أســتاذك؟ لمـــــاذا؟ نعم [ ] لا [ ]

....

33. هل تفسد العقوبات التي تقوم بها أمام زملائك علاقتك بـــــهم؟

لماذا؟ .... نعم [ ] لا [ ]

34. هل تدفعك العقوبات إلى النفور من الحصة؟ كيف ذلك؟ نعم [ ] لا [ ]

....

35. هل تؤثر العقوبات على مكانتك بين زملائك بشـــكل ســلبي؟

لماذا؟ .... نعم [ ] لا [ ]

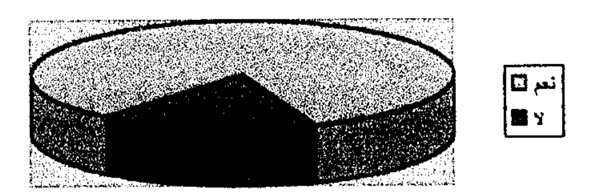
36. هل ترى بأن العقوبات الجماعية أمر غـــير عــادل؟ لمــاذا؟ نعم [ ] لا [ ]

....

37. هل ترى بأن العقوبات الجماعية تفسد العلاقة بين الزمـــــلاء؟

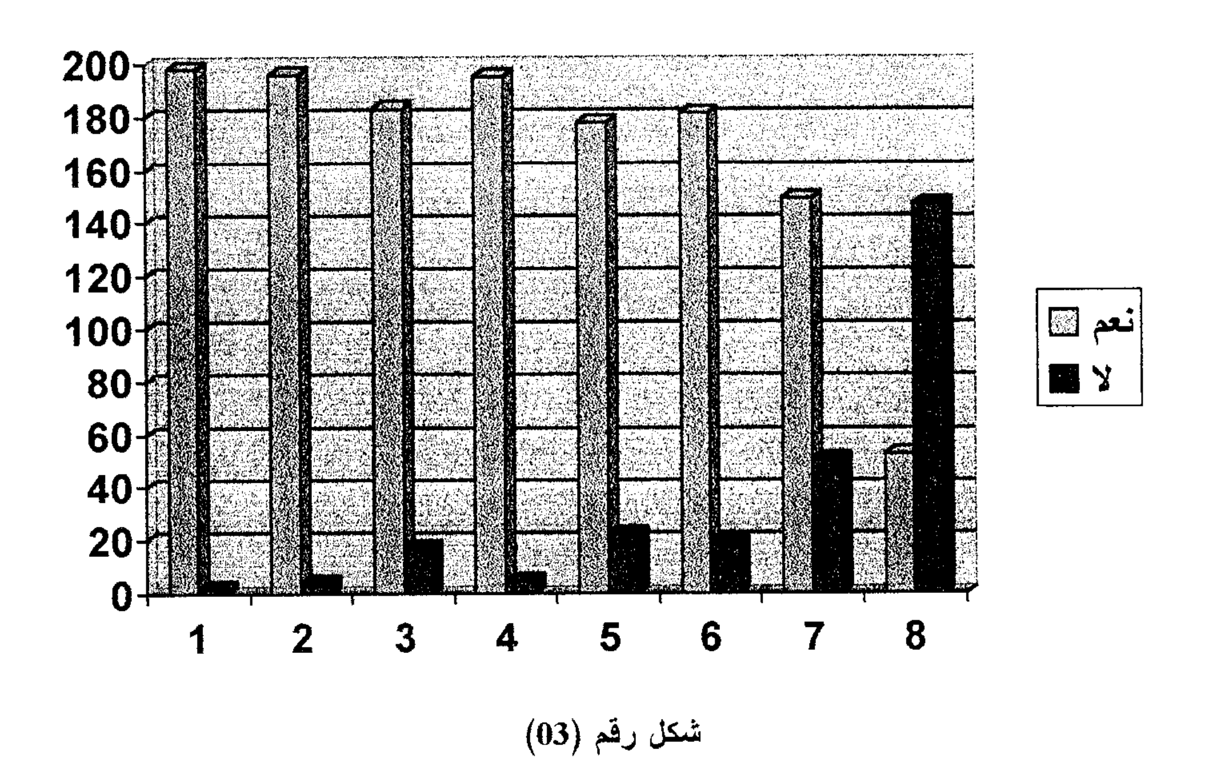
لماذا؟.. نعم [ ] لا [ ]

أ.



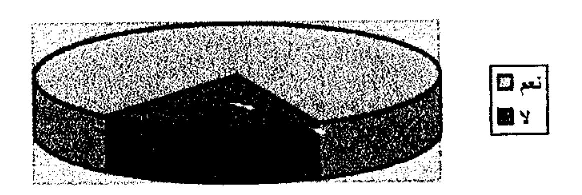
شكل رقم (02):

الدائرة النسبية توضح نسب التكرارات المتحصل عليها الخاصة بمحور الثواب وعلاقته بالجانب الحسي الحركي.



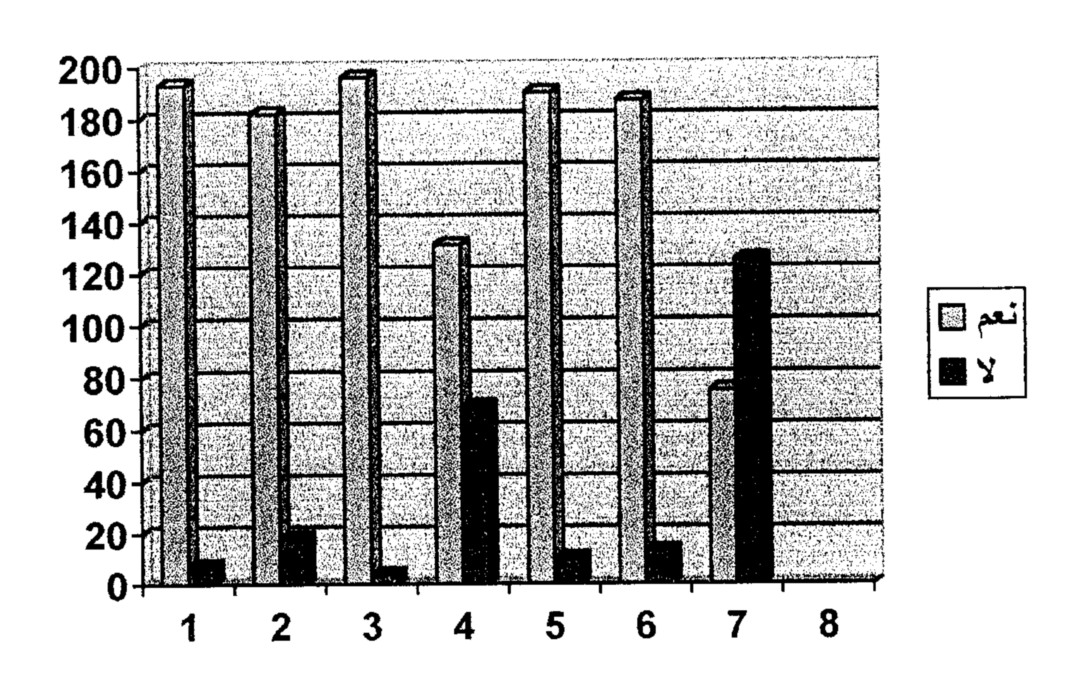
شكل رقم (03)

مدرج تكراري يوضح تكرارات علاقة الثواب بالجانب الحس الحركي



الشكل رقم (04)

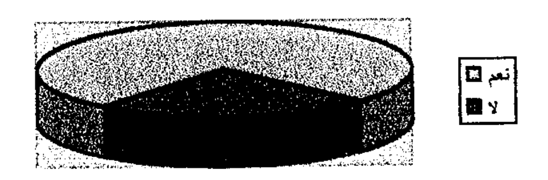
الدائرة النسبية توضح نسب التكرارات الكلية الخاصة بمحور علاقة الثواب بالجانب الانفعالي.



الشكل رقم (05)

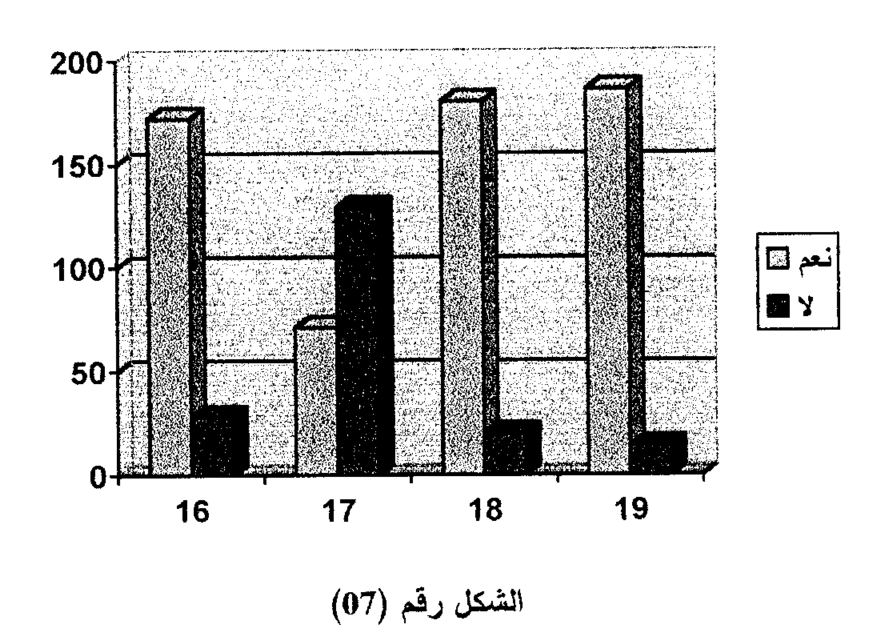
يوضح التكرارات المحصل عليها من نتائج المحور الخاص بالثواب والجانب الانفعالي





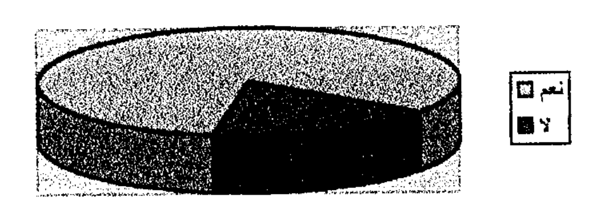
الشكل رقم (6)

الدائرة النسبية توضح النسب الكلية للتكرارات الخاصة بالثواب وعلاقته بالجانب الاجتماعي



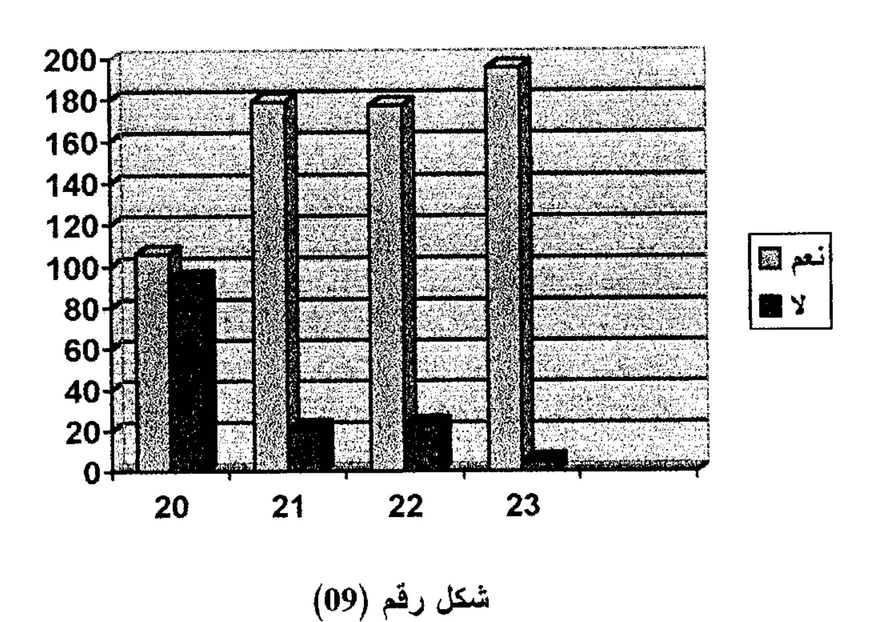
الشكل رقم (07)

المدرج التكراري الموضح للتكرارات المحصل عليها من محور الثواب والجانب الاجتماعي.



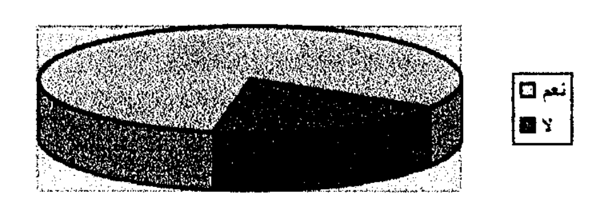
شكل رقم (08)

الدائرة النسبية الممثلة لنسب التكرارات الكلية الخاصة بعلاقة العقاب بالجانب الحسي الحركي



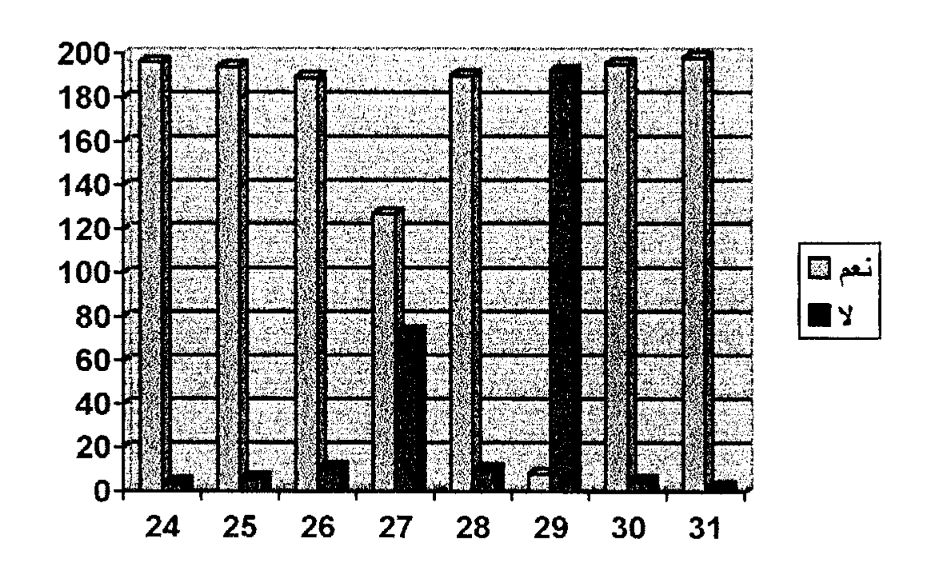
شكل رقم (09)

المدرج التكراري الموضح للتكرارات الخاصة بمؤشرات العقاب وعلاقتها بالجانب الحس الحركي



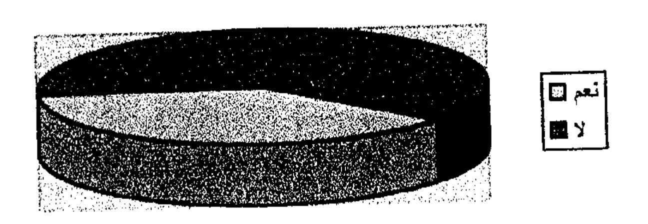
شكل رقم (10)

يمثل النسب الكلية للتكرارات الخاصة بعلاقة العقاب بالجانب الانفعالي



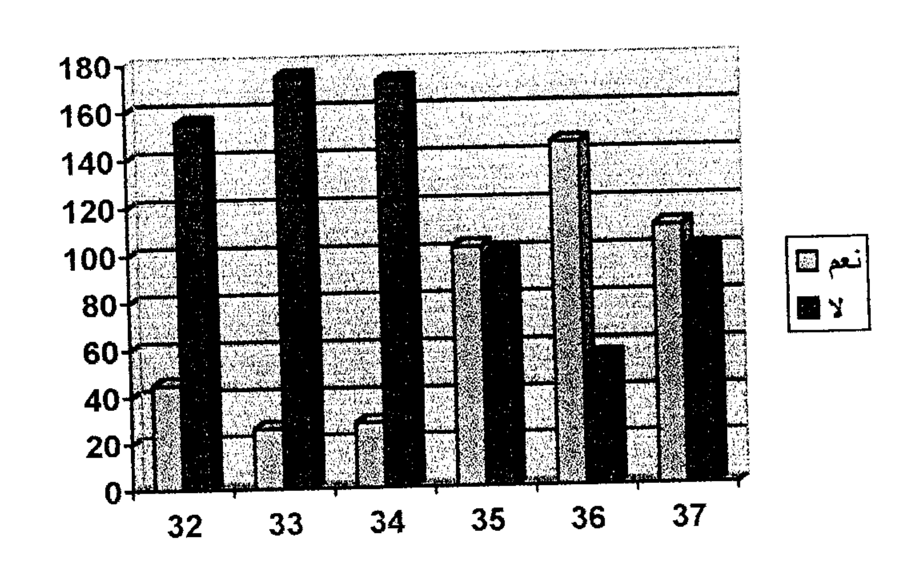
شكل رقم (11)

المدرج التكراري يوضح التكرارات المؤشرات الخاصة بعلاقة العقاب بالجانب الانفعالي



شكل رقم (12)

يمثل النسب الكلية للتكرارات الخاصة بعلاقة العقاب بالجانب الاجتماعي



شكل رقم (13)

يمثل التكرارات الخاصة بمؤشرات علاقة العقاب بالجانب الاجتماعي

